



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior**

**ANÁLISIS DEL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS
ALUMNOS DE LA PREPARATORIA EMILIANO
ZAPATA CON EL OBJETIVO DE REALIZAR UNA
PROPUESTA PARA EL MANEJO DE LAS
EMOCIONES DE LOS ADOLESCENTES DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

PRESENTA:

AZUCENA AMIRA CORTÉS BRAVO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ESTEBAN MIGUEL LEÓN OCHOA

PUEBLA, PUE. DICIEMBRE 2019

Dedicatoria

A mis maestros de licenciatura, a ellos que sembraron la semilla de lo que ahora soy.

A mis maestros de la maestría en Educación Superior por siempre recordarme que la humildad es el mejor camino para transitar en la vida, por abrirme la puerta de la ciencia y dejarme probar sus delicias, por exigirme hasta que no pueda más y así forjar mi carácter.

A Dios por siempre verme con una sonrisa.

Agradecimientos

A mi madre por su paciencia y comprensión, por su apoyo incondicional, aunque no siempre entienda mis metas.

Al Dr. León Ochoa, mi asesor por siempre recibirme con una sonrisa, por animarme a romper límites, por mostrar paciencia a mis deficiencias, por su protección y apoyo durante este paso y sobre todo por su ejemplo de fortaleza y superación.

A la Dra. María Bernarda González Pérez por la ayuda y paciencia mostrada durante la maestría pero en especial en fechas recientes, sin usted no hubiese sido posible.

A la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda por el apoyo y la dedicación en el proceso de tesis.

A Joel Romero Apango por mostrarme que un psicólogo puede crear con números una propuesta sólida.

A mis amigos, en especial a los que me han acompañado durante estos dos años, los que mostraron paciencia, los que escucharon hablar de mi investigación y siempre correspondieron con una sonrisa.

A Eric por escuchar mis ideas sin frenesí, por estar presente en esos momentos difíciles, por apoyar mis locuras y siempre impulsar el pensar diferente.

Y a la vida por esta oportunidad.

ÍNDICE

Introducción.....	11
Antecedentes.....	12
Planteamiento del problema.....	16
Preguntas de investigación.....	20
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos.....	21
Importancia y justificación del estudio.....	21
Alcances y limitaciones.....	24
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO.....	25
1.1 Contexto internacional.....	25
1.1.1 Organización de las Naciones Unidas.....	26
1.1.2 Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación La ciencia y La Cultura.....	26
1.1.3 Banco Mundial.....	28
1.1.4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).....	29
1.1.5 Banco Interamericano de Desarrollo.....	31
1.2 Contexto nacional.....	32
1.2.1 Reforma Integral de Educación Media Superior.....	33
1.2.2 Marco Curricular Común.....	35
1.2.3 Ley General de Educación.....	39
1.2.4 Plan Sectorial de Desarrollo 2013-2018.....	40
1.2.5 Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.....	41

1.2.6 Nuevo Modelo Educativo.....	41
1.3 Contexto estatal.....	43
1.3.1 Plan estatal de desarrollo 2017-2018.....	44
1.4 Contexto institucional.....	46
1.4.1 Preparatoria Emiliano Zapata de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.....	46
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	50
Introducción.....	50
2.1 Teoría del desarrollo psicosocial en orden a la adolescencia.....	52
2.1.1 Ocho estadios del desarrollo psicosocial.....	53
2.1.2 Adolescencia.....	57
2.1.3 Juventud.....	60
2.2 Humanismo crítico de Carl R. Rogers.....	62
2.2.1 Aprendizaje significativo.....	63
2.2.2 Maestro.....	65
2.2.3 Alumno.....	65
2.2.4 Institución.....	66
2.3 Nivel Media Superior.....	68
2.3.1 Definición De Nivel Media Superior.....	69
2.3.2 Tipos de bachillerato.....	69
2.4 Inteligencia emocional.....	71
2.4.1 Antecedentes Inteligencia Emocional.....	72
2.4.2 Desarrollo Emocional y Educación Emocional.....	76
2.4.3 Cociente emocional.....	78
2.4.4 Escala de cociente emocional.....	79
2.4.4.1 Componente intrapersonal (CIA).....	80
2.4.4.2 Componente interpersonal (CIE).....	81

2.4.4.3 Componente adaptabilidad (CAD).....	81
2.4.4.4 Componente manejo del estrés (CME).....	82
2.4.4.5 Componente estado de ánimo en general (CAG).....	82
2.5 Taller (estrategia pedagógica).....	84
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	86
3.1 Tipo de investigación.....	86
3.2 Sujetos.....	87
3.2.1 Criterios de inclusión.....	88
3.2.2 Criterios de exclusión.....	88
3.3 Instrumento.....	88
3.3.1 Variables.....	92
3.4 Procedimiento.....	97
3.4.1 Aplicación del taller "Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida" para el trabajo del desarrollo emocional.....	98
CAPÍTULO IV RESULTADOS.....	100
4.1 Resultados pre-test.....	101
4.1.1 Categoría intrapersonal.....	101
4.1.2 Categoría interpersonal.....	102
4.1.3 Categoría adaptabilidad.....	103
4.1.4 Categoría manejo del estrés.....	104
4.1.5 Categoría estado de ánimo.....	105
4.1.1.1 Subcategoría conciencia emocional de sí mismo.....	106
4.1.1.2 Subcategoría asertividad.....	107
4.1.1.3 Subcategoría consideración.....	108
4.1.1.4 Subcategoría actualización de sí mismo.....	109
4.1.1.5 Subcategoría independencia.....	110

4.1.2.1 Subcategoría empatía.....	111
4.1.2.2 Subcategoría relaciones interpersonales.....	112
4.1.2.3 Subcategoría responsabilidad social.....	112
4.1.3.1 Subcategoría resolución de problemas.....	113
4.1.3.2 Subcategoría prueba de realidad.....	114
4.1.3.3 Subcategoría flexibilidad.....	116
4.1.4.1 Subcategoría tolerancia al estrés.....	116
4.1.4.2 Subcategoría control de impulso.....	117
4.1.5.1 Subcategoría felicidad.....	118
4.1.5.2 Subcategoría optimismo.....	119
4.2 Taller "Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida para el trabajo del desarrollo emocional.....	120
4.3 Resultados Post-test.....	121
4.3.1 Categoría intrapersonal.....	121
4.3.2 Categoría interpersonal.....	122
4.3.3 Categoría adaptabilidad.....	123
4.3.4 Categoría manejo del estrés.....	124
4.3.5 Categoría estado de ánimo.....	126
4.3.1.1 Subcategoría conciencia emocional de sí mismo.....	127
4.3.1.2 Subcategoría asertividad.....	127
4.3.1.3 Subcategoría consideración.....	128
4.3.1.4 Subcategoría actualización de sí mismo.....	129
4.3.1.5 Subcategoría independencia.....	130
4.3.2.1 Subcategoría empatía.....	130
4.3.2.2 Subcategoría relaciones interpersonales.....	131
4.3.2.3 Subcategoría responsabilidad social.....	132

4.3.3.1 Subcategoría resolución de problemas.....	132
4.3.3.2 Subcategoría prueba de realidad.....	133
4.3.3.3 Subcategoría flexibilidad.....	134
4.3.4.1 Subcategoría tolerancia al estrés.....	135
4.3.4.2 Subcategoría control de impulso.....	136
4.3.5.1 Subcategoría felicidad.....	136
4.3.5.2 Subcategoría optimismo.....	137
4.4 Comparación de resultados pre-test y post-test de desarrollo emocional de los alumnos de la preparatoria Emiliano Zapata.....	138
4.4.1 Categoría intrapersonal.....	138
4.4.2 Categoría interpersonal.....	139
4.4.3 Categoría adaptabilidad.....	140
4.4.4 Categoría manejo del estrés.....	141
4.5.5 Categoría estado de ánimo.....	142
CAPÍTULO V. PROPUESTA DE TALLER "MANEJO DE EMOCIONES: AMPLIANDO MI VISIÓN DE LA VIDA" PARA EL TRABAJO DEL DESARROLLO EMOCIONAL.....	144
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	153
5.1 Conclusiones.....	153
5.2 Recomendaciones.....	162
Referencias.....	165
Anexos.....	176
Anexo I. Instrumento para diagnóstico del desarrollo emocional.....	177
Anexo II. Ejercicios de taller: "Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida".....	183

Índice de tablas

Tabla 1. Proyectos activos financiados por el Banco Mundial en México.....	29
Tabla 2. Competencias genéricas, disciplinares y básicas de EMS.....	37
Tabla 3. Principales cifras del Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Ciclo escolar 2016-2017.....	45
Tabla 4. Escalas y subescalas del cociente emocional.....	80
Tabla 5. Escalas y subescalas utilizadas para el diseño del instrumento CE.....	91
Tabla 6. Tabla de operacionalización de variables.....	92
Tabla 7. Valores de las respuestas del EQ-i según su impresión.....	96

Índice de gráficos

Resultados Pre-test	101
Gráfica 1. Resultados de la categoría intrapersonal del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	101
Gráfica 2. Resultados de la categoría interpersonal del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	102
Gráfica 3. Resultados de la categoría adaptabilidad del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	103
Gráfica 4. Resultados de la categoría manejo del estrés del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	104
Gráfica 5. Resultados de la categoría estado de ánimo del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	105
Resultados Post-test	121

Gráfica 6. Resultados del post-test en categoría intrapersonal del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	122
Gráfica 7. Resultados del post-test en categoría interpersonal del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	123
Gráfica 8. Resultados del post-test en categoría adaptabilidad del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	124
Gráfica 9. Resultados del post-test en categoría manejo del estrés del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	125
Gráfica 10. Resultados del post-test en categoría estado de ánimo del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.....	126
Comparación de resultados	135
Gráfica 11. Comparación de resultados de categoría intrapersonal pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapara BUAP.....	138
Gráfica 12. Comparación de resultados de categoría interpersonal pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapara BUAP.....	139
Gráfica 13. Comparación de resultados de categoría adaptabilidad pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapara BUAP.....	140
Gráfica 14. Comparación de resultados de categoría manejo del estrés pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapara BUAP.....	141
Gráfica 15. Comparación de resultados de categoría estado de ánimo pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapara BUAP.....	143

INTRODUCCIÓN

Lo que en la juventud se aprende, dura toda la vida.
Francisco de Quevedo

La adolescencia es parte de la etapa de vida del ser humano; toda persona la experimenta con altas y bajas en su auto concepto, autoestima y socialización. Unicef (2011) comenta que se distinguen tres estadios en esta etapa evolutiva: adolescencia temprana, intermedia y tardía (p. 6).

Crecer y encontrar tu propio lugar en el mundo logrando identidad, no es tarea fácil. Por tanto, se necesita acompañamiento, orientación y guía que en algunos momentos se vuelve crucial para el individuo.

Las cualidades que desarrollen los adolescentes en esta etapa de vida, pueden ser potenciadas o mermadas en función del contexto en diferentes esferas de la vida: familiar, social y educativo; es en estas áreas de la vida del adolescente donde se viven situaciones específicas, se presentan problemas a resolver, experiencias que enriquecen su bagaje cognitivo donde las preguntas que saltan a la luz son de tipo: ¿quién soy?, ¿qué haré?, ¿qué quiero?, ¿hacia dónde voy?... interrogantes de vida que despiertan emociones y a su vez ideas que repercuten en la construcción de su identidad.

La presente investigación se enfoca en apoyar el desarrollo emocional de los adolescentes con el objetivo de realizar una propuesta para el manejo de emociones por medio de un taller, con el objeto de lograr una formación integral apegada a ciertos indicadores que contribuirán al sano crecimiento de los alumnos de nivel media superior.

Se medirá la inteligencia emocional por categorías antes de la aplicación de un taller en cociente emocional (CE) para lograr su desarrollo emocional, ya que se hace necesario potenciar las herramientas intrínsecas de los adolescentes en pro de un desenvolvimiento óptimo en la etapa de vida que se encuentran.

Dentro de los teóricos revisados en el tema se encuentran: Erick Erickson (adolescencia), Carl Rogers (humanismo crítico) e inteligencia emocional (Salovey y Mayer) y cociente emocional (Bar-on) para la medición de la desarrollo emocional en los alumnos de grupo de análisis.

Antecedentes

En los últimos años se han realizado estudios sobre inteligencia emocional (IE) y se ha encontrado que no hay correlación directa entre ser inteligente o poseer un alto coeficiente intelectual (CI) y ser exitoso en el ámbito personal (Extremera, Fernández Berrocal, 2003, 2004, 2005; Extremera Pacheco, 2004, Fernández Berrocal, Ramos, 1999; Martínez Pons, 1997).

Actualmente se sabe que obtener una calificación alta en el aula no asegura encontrar un empleo ideal al egresar o en ser los más populares del círculo social al que pertenecemos, para ello se requiere otro tipo de habilidades que si bien se retoman en la escuela no se dedica a formarlas, puesto que trasciende lo no escolarizado y es necesario que los adolescentes desarrollen esas habilidades tan necesarias pues como afirma Tapia (1998) citado en Vivas, 2003, p. 3) el desarrollo emocional de los niños es ignorado en el currículum escolar.

Actualmente se ha planteado la necesidad de una educación integral puesto que el MCC (Marco Curricular Común) nos marca competencias que tocan todas las dimensiones del alumno que se encuentra en las aulas de nivel medio superior, por lo tanto el desarrollo emocional y el desarrollo cognitivo deben complementarse y abordarse a la par.

Por todo lo anterior se define al desarrollo emocional desde la educación emocional, Bisquerra (2010), Citado en Bisquerra (2016) define educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos, habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, todo ello tiene la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (p. 2).

La educación emocional entendida ya como el desarrollo planificado y sistemático de los programas educativos que promueven la inteligencia emocional se muestra como una respuesta consecuente de las actuales reformas educativas que abordan el MCC, además de aparecer como una posible respuesta preventiva a diversas problemáticas sociales.

Es así que se hace imperativo revisar los orígenes de IE (inteligencia emocional) con el fin de conocer sus antecedentes.

Según Fragoso (2015) el término IE se ha dividido en cinco fases para su correcto estudio, las cuales abarcan un periodo de tiempo en la historia de la humanidad.

Primera fase: Esta comienza en 1900 hasta los años setentas, donde se utilizan instrumentos para medir el razonamiento abstracto.

Segunda fase: De 1970 a 1990, el paradigma cognitivo y la aparición de autores clave Mayer y Salovey (1997) se vuelven inspiración para otros autores.

Tercera fase: Va de 1990 a 1993, periodo donde los autores Mayer y Salovey junto con otros autores realizan publicaciones sobre inteligencia emocional.

Cuarta fase: De 1994 a 1997, el término se populariza en diferentes ámbitos.

Quinta fase: De 1998 hasta hoy, el trabajo con el constructo de IE prolifera guiado por una mirada que se va puliendo a lo largo de trabajos serios de autores como Salovey y Mayer (1990), Goleman (2000), Bar-on (1996) y otros.

Lo anterior significa, según Fragoso (2015) que la clasificación de los modelos de inteligencia emocional siguiendo a Mayer (2001) son: modelos mixtos y modelos de habilidad.

El modelo mixto toma en cuenta: habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas. Dos de los autores más representativos de este modelo son: Goleman y Bar-on.

El modelo de habilidad se basa en el enfoque cognitivo y retoma de ellos la división de la mente humana que se da en tres esferas: cognición, afecto y motivación. Es aquí donde los autores Mayer y Salovey (1997), definen inteligencia emocional como una característica de la inteligencia social que incluye el conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones y es donde toman en cuenta cuatro habilidades básicas de la IE: percepción, valoración y expresión de emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión de las emociones, regulación reflexiva de las emociones.

Como se ha demostrado, en la literatura se encuentran diversos autores que apoyan el beneficio generado en desarrollar la IE con enfoques basados en el perfil cognitivo y de

rasgos de personalidad (mixto), se encuentran variadas definiciones de inteligencia emocional y dependiendo el enfoque del cual provengan derivan estas mismas.

Como se observa el desarrollo emocional se vuelve imprescindible al atender la educación como lo muestran diversos autores preocupados en conocer las variables que inciden en óptimo desarrollo de los alumnos en el aula, dentro de ellos se encuentra por ejemplo que Caso, Hernández (2007) quienes realizan un estudio donde participan 1581 estudiantes de educación media superior en la ciudad de México, los resultados muestran que los factores incidentes en el rendimiento escolar son factores afectivos-motivacionales, estrategias de estudio y conductas de riesgo, por otro parte Riso, Peralbo y Barca (2010) realizan un estudio con alumnos de 2° y 4 curso de educación secundaria obligatoria en los resultados obtienen 68 variables que se vuelven predictoras para conocer los niveles “alto”, “medio” y “bajo” del rendimiento escolar, dentro de las variables se pueden encontrar el contexto familiar, autorregulación, aprendizaje escolar, cognitivo-motivacionales, autoconcepto (p. 795), hay que mencionar también el estudio que realizan Cerón, Pérez e Ibáñez (2011) que realizaron un estudio sobre la IE asociadas a sexo, edad y escolaridad con una población de adolescente entre 12 a 17 años en dos colegios de Bogotá donde se encontraron que el género femenino obtuvo puntuaciones más altas en la percepción de las emociones a comparación del género masculino, además de una adecuada consistencia en el instrumento Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS24) versión en español, cabe señalar también que Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García (2012) realizaron un estudio para conocer la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes de primer año de secundaria, su muestra consistió de 439 alumnos encontrando diferencias significativas en las variables de EQ-i: interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad e inteligencia, encontrando que en la escala intrapersonal no hay diferencias significativas, es

por todo lo antes mencionado que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe optimizarse para el bien, que en el caso de esta investigación atañe a los adolescentes y su atención en la práctica.

Existen varias alternativas en el abordaje del desarrollo emocional en los adolescentes con el fin de optimizar su desempeño en el aula: para que se sientan a gusto, y que desarrollen las habilidades necesarias para la vida, dentro de las alternativas con las que se cuenta está el trabajo con IE.

En este sentido la psicología educativa, los orientadores y tutores realizan su parte en apoyar el desempeño del alumno pero resulta insuficiente en horarios, apoyo y seguimiento, ya que las escuelas cuentan con un orientador para todo el alumnado o los tutores no cubren el perfil necesario para desarrollar su labor en el aula, se debe propiciar un espacio idóneo donde se lleve a cabo la atención de los cambios en la adolescencia, donde se aborden las características de los adolescentes y se recuerde en todo momento que por la etapa de vida que experimentan son seres vulnerable que enfrenta cambios biológicos, psicológicos además de exigencias sociales y escolares.

Planteamiento del Problema

La adolescencia es considerada una etapa de continuo crecimiento y desarrollo que se caracteriza por tener cambios biológicos, físicos y sociales, así como la necesidad de independencia, la impulsividad, la labilidad emocional, entre otras que los llevan a ser más independientes y a adquirir habilidades para tomar decisiones adecuadas y establecer relaciones apropiadas (Aliño, López-Esquirol, Navarro, 2006, p.3).

Por otro lado Erickson (1972) comenta que “es en ésta etapa donde el adolescente vive retos que debe afrontar para consolidar su sentido de identidad personal al final de la

adolescencia” (p.11) por ello se vuelve una necesidad el conocer y valorar las características de los adolescentes.

En el nivel medio superior los alumnos pasan por la etapa de vida -adolescencia y juventud- una serie de problemas los cuales son de tipo personal. Según Vázquez (2008) observó que los siguientes problemas son más frecuentes: a) depresión; b) trastornos alimentarios; c) abuso de sustancias; d) ansiedad; e) riesgo suicida; f) problemas de salud; g) relación de pareja; h) hábitos de estudio; i) deberes escolares y j) decisión vocacional, entre otros (pp. 16-40). Se considera que algunos de estos problemas son ‘normales’ por el período de desarrollo que experimentan, por la falta de madurez, cambios, etc. Aunado a esto sumamos la crisis que viven, propia de la etapa de vida: elegir una carrera, independizarse, cambiar de residencia por estudios, etc. En ocasiones los rebasan si es que no se cuenta con las herramientas intrínsecas para sopesar una circunstancia difícil de la vida y por ende dificultan la convivencia que tienen con el mundo y consigo mismos.

Cabe señalar que el nivel medio superior es parte aguas en el desarrollo de las competencias necesarias para cubrir un perfil de ingreso establecido en Educación Superior viendo a la educación como la base para la realización humana (UNESCO, 1990) y por este medio obtener una mejor calidad de vida; las competencias que para ello deben desarrollarse se basan en la adquisición de conocimientos, actitudes, y destrezas que resultan necesarias para el ejercicio profesional y que no son cubiertas (González, Pérez, 2011, p. 68).

Habría que decir también que existe una premura por cubrir el programa marcado en el Marco Curricular Común (MCC). Se exige a los profesores cumplir con todos los

lineamientos impuestos sin importar lo que requiera su grupo en el salón de clases que aunque se marca en el ideal que debe tomarse en cuenta la realidad es que no hay tiempo para ello, los problemas personales y la falta de conciencia del alumno para aprender las materias que le son impuestas genera emociones negativas que no ayudan a su crecimiento personal (identidad, autoconcepto, autoestima, etc.) y repercuten en su rendimiento escolar creando una bola de nieve que pronto los alcanza sin posibilidades de valorar su paso por el bachillerato y generar así un buen desarrollo de habilidades emocionales que, contribuyan positivamente al desarrollo sano de su identidad personal y a mejorar su rendimiento escolar, por lo cual experimentan múltiples emociones, que se definen como: “factores más importantes de la conducta del ser humano” (Goleman, 1998, p.24) es por ello que la competencia emocional es factor esencial para la prevención, el trabajo del desarrollo emocional que deriva en lo personal y social lo cual genera una óptima capacidad para la vida, es decir se puede responder a las circunstancias del medio de manera sana y positiva (Bisquerra, 2003), como nos lo afirman diversos estudios, encontramos que Ferragut, Fierro (2012) realizan un estudio para conocer la relación que existe entre bienestar personal e inteligencia emocional y muestran una correlación significativa entre los dos factores mencionados donde los constructos psicológicos y el logro académico se vuelven imperativos, asimismo Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano, García (2012) realizan un estudio a adolescentes de secundaria y encuentran diferencias significativas en desarrollo emocional por género (donde las chicas puntúan más alto que los chicos) y variables como intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, conciencia social, relaciones interpersonales y solución de problemas por lo cual a mayor habilidad en las variables antes mencionadas existe mayor rendimiento académico por parte de los alumnos sin olvidar el factor género, estos mismo resultados son reafirmados por Martínez, Martín,

León, Castro (2009) donde encuentran diferencias de género en claridad (comprender mis emociones), reparación (regular mis emociones) y las diferencias son significativas en atención (sentir y expresar sentimiento), por lo que constatan que las mujeres presenta una mayor atención hacía sus emociones que los hombres, al mismo tiempo Extremera, Fernández-Berrocal (2003) ofrecen una visión científica del concepto de inteligencia emocional (IE) y cuál es su influencia en el contexto escolar, componentes no académicos como el factor intrapersonal (metaconocimiento para atender estados afectivos) experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar estados emocionales negativos influyen decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y ese equilibrio psicológico afecta al rendimiento académico final (p. 107), los resultados mencionados y otros estudios realizados ponen en evidencia la importancia de incorporar programas de inteligencia emocional en la escuelas, como se ha expuesto, al ser las emociones factores que alteran o benefician el funcionamiento conductual y el rendimiento escolar de los alumnos pero sobre todo en nivel medio superior es preciso la atención en el trabajo y desarrollo de un estado emocional equilibrado.

Ante las situaciones antes descritas, “la inteligencia emocional se vuelve un factor clave para mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes de nivel medio superior, puesto que provee apoyo en aspectos emocionales y sociales” (Fernández-Berrocal, Ruíz, 2008, p. 422) además puede ser usado como apoyo a elevar la calidad educativa, un tema que en nuestro país hace énfasis.

En el área educativa muchas circunstancias desarrollan o merman el crecimiento de habilidades emocionales que repercuten en el desempeño académico y en el comportamiento en el aula, es obligatorio incorporar programas de IE para fortalecer y

desarrollar esas habilidades que son tan necesarias en el acompañamiento de los adolescentes en su paso por el nivel medio superior y su etapa de vida y así educar en el manejo de emociones que juega un papel importante en el desempeño académico y de vida; para que la sociedad cuente con ciudadanos plenos en el futuro que aporten actitudes cívicas positivas y solidarias que brinden bienestar en el círculo social en el que se desarrollen.

Preguntas de Investigación

Con base en lo anterior podemos fijarnos algunas preguntas sobre:

¿Cuál es el beneficio que se consigue como consecuencia del trabajo con inteligencia emocional en adolescentes de nivel medio superior?

¿Qué resultados se obtienen después de la aplicación de un taller a los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata en el campo del desarrollo emocional?

¿Hasta qué punto se obtuvo una mejora en los porcentajes al comparar los resultados antes y después del trabajo con las categorías de desarrollo emocional en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata?

Objetivo General

Llevar a cabo un taller que aborde las categorías de desarrollo emocional en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP con el objetivo de realizar una propuesta para el manejo de las emociones en nivel medio superior.

Objetivos Específicos

- Medir el desarrollo emocional por categorías en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP
- Diseñar un taller con abordaje en las categorías de desarrollo emocional para el trabajo de la inteligencia emocional en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata.
- Después de la aplicación del taller conocer los cambios que se generan en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata.

Importancia y justificación del estudio

Esta investigación surge de la necesidad de conocer, entender y expresar la importancia del desarrollo emocional y sus aportes al ámbito de la educación específicamente en el desarrollo integral de los alumnos de nivel medio superior.

En los últimos años el desarrollo de la educación en México ha dado un salto hacia la excelencia académica y varias han sido las herramientas usadas para llegar a ese fin, se habla de: rendimiento escolar, técnicas de estudio, cursos de aprovechamiento escolar, etc. y dentro de estas herramientas se toma en cuenta el trabajo con habilidades emocionales,

cómo adquirirlas y desarrollarlas y aunque se han añadido a los programas de educación básica y media superior todavía queda un camino largo por recorrer.

Se han realizado numerosos estudios entre inteligencia emocional y diversas variables como lo son: rendimiento escolar, género, clima escolar, implicaciones personales y la evidencia apunta a que ser inteligente no asegura el éxito tanto académico como personal pues para ello intervienen otros factores, otras competencias y/o habilidades que si bien se retomaran en la escuela no se dedica a formarlas y resulta ser de suma importancia la atención a las emociones de los adolescentes, ya que tarde o temprano se manifiestan en el salón de clases, obstaculizando o posibilitando una óptima estancia en la escuela y resulta ser imperativo atenderlo brindando un ambiente que permita desarrollar herramientas internas y/o habilidades para la expresión adecuada de sus emociones.

Por otra parte en nivel bachillerato es necesario por la etapa de vida que experimentan los adolescentes, brindar el espacio para el correcto abordaje del trabajo en cuestiones personales como crisis de identidad, desarrollo de pensamiento formal, orientación a deseos futuros, elaboración de un plan de vida, etc. (Gamiño, 1993, p. 2) que son comunes a la población en este nivel escolar. Los fenómenos antes mencionados corresponden a una respuesta adaptativa y vivencial ya que en dicho estadio se resuelven tareas específicas, que tendrán repercusiones psicológicas universales en años venideros, es decir en el núcleo de la persona y eso antes de proseguir a la siguiente etapa de vida (Erikson, 1972, pág. 1), pues es así que se consolida la autodefinición personal y los roles sociales que el sujeto desempeñará con ayuda de las habilidades emocionales desarrolladas hasta el momento.

De todo lo anterior deriva la importancia del desarrollo emocional en esta etapa de vida, ya que es precisamente el desempeño que alcancen en las habilidades emocionales que radica el beneficio que se presenta en los alumnos tanto en su desempeño académico como en su desarrollo integral; es así que el trabajo con la inteligencia emocional en la población de nivel bachillerato se convierte en una propuesta viable para mejorar el desempeño escolar (Ibarrola, 2012, p.17), optimizar el ambiente en el aula y ayudar a concretar los planes y programas que nos marca la SEP.

Lo anterior quiere decir que se vuelve imperativo dotar al alumno del mayor número de herramientas intrínsecas que le permitan tener un óptimo desempeño en todas las áreas de su vida en especial en la escolar y se propone lograrlo por medio de la creación de un taller donde se aborde el desarrollo emocional como factor de cambio en pro de la mejora del manejo de emociones en los adolescentes de educación media superior. El taller estuvo orientado a las necesidades específicas de los alumnos con una percepción conveniente y provechosa.

En consecuencia se hace notar que la contribución de esta investigación es ofrecer una propuesta metodológica que responda a las demandas de la población de nivel medio superior y así apoyar al desarrollo de la inteligencia emocional en un nivel óptimo para nivel medio superior.

Alcances y limitaciones del estudio

Premisa: Se hace uso de la inteligencia emocional como factor de cambio en el manejo de emociones de los adolescentes de nivel medio superior.

Alcances

Población (sujetos)

La investigación se realiza en la preparatoria Emiliano Zapata BUAP, con un grupo experimental sin grupo control de tercer año, las edades de los alumnos participantes son 17 y 18 años.

Metodología

Se utiliza el enfoque cuantitativo para medición del desarrollo emocional en los alumnos del grupo experimental sin grupo control de la preparatoria Emiliano Zapata con un taller con programación curricular con enfoque en manejo de emociones que podrá ser utilizado en cualquier colegio de Nivel Medio Superior con las debidas adecuaciones curriculares pertinentes.

Limitaciones

Población

El grupo experimental sin grupo control se encuentra en vísperas de presentar su examen a nivel superior, por lo que en algunas sesiones del taller se encontraban muy nerviosos o preocupados por esta situación, tanto que fue necesario hacer un alto en una sesión y atender las emociones que los alumnos estaban sintiendo para poder proseguir con la dinámica del taller.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

La presente investigación responde a un ámbito específico de la educación en México y el mundo, tiene su universalidad dentro de los temas referidos a la actuación en las recomendaciones internacionales y leyes nacionales además de fundamentos científicos que sustentan las tareas a seguir.

La inteligencia emocional en educación es un tema imperante pues se debe proveer al alumnado de espacios donde desarrolle las herramientas necesarias para tener un desarrollo emocional que contribuya a elevar su calidad de vida personal y así mejorar su rendimiento escolar (Extremera, Fernández-Berrocal, 2004, pp. 4-6)

1.1 Contexto internacional

En este apartado se abordan los referentes contextuales en el plano global que enmarcan las recomendaciones en beneficio del progreso mundial por medio de la educación.

Como es sabido, la educación mejora la capacidad de las personas para tomar decisiones con fundamento, conseguir medios de vida sostenibles, ser ciudadanos responsables, lo cual se transforma en beneficios económicos y un menor nivel de pobreza. La globalización un proceso económico y las nuevas tecnologías han transformado la forma de vivir y comunicarse de las personas, empresas, empleos, etc. Estos cambios han redefinido el crecimiento de cada país del mundo, es por ello que crear oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los nuevos empleos y tareas, tenga vital importancia para lograr adaptarnos a estos cambios (Banco Mundial, 2014, p.1). Los organismos internacionales

son los encargados en hacer recomendaciones a los países para lograr el progreso social por medio de educación y otros sectores.

1.1.1 Organización de las Naciones Unidas

Tras la devastación causada por la segunda guerra mundial, ONU (Organización de las Naciones Unidas) en 1945 comienza su labor con una prioridad máxima: mantener la paz y seguridad internacional. En 1948 se crea la Declaración de los Derechos Humanos documento que velará por la protección de dichos derechos y más tarde se forma la Carta Internacional de los Derechos Humanos, la prioridad es la cooperación internacional en la solución de los problemas de carácter económico, social, cultural y humanitario (ONU, 2018 p.1).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos marca en el artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación, ésta debe ser gratuita y que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá que darse a sus hijos (ONU, 2015, p.8). Elaborada por representantes de todo el mundo marca un cambio sin retorno en la historia de la humanidad en todos los ámbitos incluyendo el de educación y guiará las futuras acciones.

1.1.2 Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación La Ciencia y La Cultura

La organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) es creada en 1945 con el fin de construir una paz duradera (<https://es.unesco.org>).

Dentro de los objetivos generales de UNESCO se encuentra reforzar los vínculos entre naciones y sociedades, donde vela por los siguientes puntos: que los niños tengan acceso a educación, que haya entendimiento intercultural creando así el concepto de *patrimonio mundial*, continuar con el progreso y la cooperación científica, salvaguardar la libertad de expresión, es por ello que desarrolla políticas integrales que son capaces de responder a la sociedad actual (<https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>).

No contentos con que los niños accedan a la educación como suscribe el artículo I dictado en la conferencia mundial sobre educación para todos:

“La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas y así satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”
(UNESCO, 1990, p. 7).

Se marca también que la educación deberá ser de calidad y tendrá un compromiso con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje necesarios para el diario vivir, se busca que todos cuenten con posibilidades equitativas para acceder a una enseñanza básica, formación técnica, profesional formal y no formal adaptada al mundo laboral con la cual se pretende que quien comience con sus estudios los finalice para lograr un aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015, p. 7).

En 2011 se crea el programa *CONSTRUYE T* encargado por tres agencias del sistema de naciones unidas: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD), El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y UNESCO, junto con la subsecretaria de educación media superior de la Secretaria de Educación Pública (SEP) con el principal objetivo de otorgar el conocimiento y las herramientas suficientes al docente o tutor para

que brinde atención a los estudiantes que se encuentran en riesgo, el cual cuenta con seis dimensiones: conocimiento de sí mismo, vida saludable, escuela y familia, cultura de paz y no violencia, participación juvenil, proyecto de vida.

Por consiguiente es creado con el fin de promover el *desarrollo integral* y disminuir las problemáticas de deserción escolar y situaciones de riesgo en nivel media superior. En 2011 el programa había sido aplicado en 1648 escuela a nivel nacional (UNESCO, 2011, p. 65) en dos de los subsistemas de bachillerato. Es evidente que UNESCO valora y pone énfasis en el acceso a la educación, la cual debe ser de calidad y además extenderse a largo de la vida permeando el desarrollo integral por un bien común.

1.1.3 Banco Mundial

Creado en 1944, el Banco Mundial (BM) es conformado por 189 países, es una asociación mundial única, su principal objetivo es reducir la pobreza y generar prosperidad en los países en desarrollo (<http://www.bancomundial.org/es/who-we-are>). Dentro de sus actividades principales busca fomentar la educación de calidad para todos y hacer frente a las grandes desigualdades entre países en materia de aprendizaje (Maldonado, 2000, p. 54).

El Banco Mundial ha sido una de las fuentes externas de financiamiento más importante para el desarrollo educativo otorgando el 15% de toda la ayuda externa a la educación (Salda, 1997, p. 68, citado en Maldonado, 2000, p. 55).

Por ello en la tabla 1 se puede observar que el programa al proyecto de escuelas de calidad para escuelas de educación básica obtiene el 10.19% situándose en primer lugar de los apoyos obtenidos orientado a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, en segundo lugar se tiene el apoyo a educación superior con un porcentaje de

7.64% notando que los recursos de este organismo internacional son destinados a otros niveles de educación y no media superior.

Tabla 1. Proyectos activos financiados por el banco mundial en México

	Programa	Millones de dólares	Cobertura	%
Educación	Apoyo al proyecto de escuelas de calidad	240	Nacional	10.19%
	Asistencia al estudiante en educación terciaria	180	Nacional	7.64 %

Recuperado de: Maldonado (2000)

Por último es importante recordar que el apoyo dado por el BM a México ha ido disminuyendo con los años aún con ello el sector educación recibe el 30.57% de los programas financiados que como pudimos ver está localizado en educación básica donde introduce criterios de eficiencia y competitividad. Aunque se apoya de manera financiera este sector se hacen recomendaciones para nivel media superior las cuales son: iniciar estudios, certificación de destrezas técnicas, incremento de la productividad, fuerza laboral con habilidades técnicas, ampliar cobertura y por último establecer un bachillerato nacional (Bustamante, 2014, pp. 17-18) queda claro que la última recomendación es retomada por RIEMS y llevada a cabo.

1.1.4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un organismo de cooperación internacional cuyo objetivo es coordinar políticas sociales y económicas.

Fundada en 1961 con 35 países miembros donde México se integra en 1994, ofrece un foro donde los gobiernos pueden trabajar en conjunto para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes (<https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>).

Dentro de sus objetivos principales se encuentran producir políticas para sus países integrantes, generar pensamientos, sugerencias, ideas, líneas, estadísticas, estudios, etc. para que sus países sigan creciendo, fortaleciéndose y progresando (Maldonado, 2000, p. 59).

En los años 90's se introducen los exámenes masivos en la lógica de los "rankings" haciendo que las instituciones preparen a sus estudiantes para resolver los exámenes dejando de lado la orientación vocacional, éstas evaluaciones internacionales buscan determinar el nivel de desempeño de competencias básicas que son: comprensión lectora, resolución de problemas, competencias científicas (PISA), que establece cinco niveles de desempeño que van del insuficiente al dominio (Alaníz, 2008, p.11). De modo que la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es pieza fundamental para la conformación de un sistema de evaluación sólido pero no se logra observar su influencia en la redefinición de la política educativa puesto que evalúa solo a los estudiantes y no los programas.

Mientras tanto el gasto en educación fue del 17% (gasto público total de México), el gasto en educación sigue siendo bajo en términos absolutos pero corresponde a una relativamente alta proporción del producto interno bruto (PIB) y el gasto público total del país. Entre los años 2013 y 2018, el gasto total (público y privado) de la educación primaria a la enseñanza media superior aumento en un 18% sin embargo en este mismo período el número de estudiantes en estos niveles de educación, aumento en un 5%. (OCDE, 2017). También la mitad de los jóvenes de 15 años de edad no alcanzó el nivel básico 2 de PISA (OCDE 19.2% en 2017). Dentro de las estrategias llevadas a cabo encontramos: la prueba PISA, la reforma educativa, evaluaciones INEE, supervisión de programas (Alaníz, 2009, p. 11).

Finalmente se sabe que para los países en desarrollo, el máximo nivel que alcanza la mayoría de la población es secundaria antes e incorporarse a la fuerza de trabajo, por lo que la educación media superior queda descartada como parte del proyecto de vida de algunos adolescentes.

1.1.5 Banco Interamericano de Desarrollo

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) es una organización financiera internacional con sede en Washington D.C. fundada en 1959 dentro de sus objetivos encontramos: educación y calidad, industria, investigación e infraestructura, igualdad de género y reducción de las desigualdades (<https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>). Dentro de las estrategias planteadas se encuentran: proyecto de desarrollo de competencias democráticas dentro del proyecto regional (observatorio de competencias ciudadanas).

En 2017 se apoyaron dos proyectos en ciencia y tecnología con un monto de 700 millones de dólares que equivalen a un 6 % del presupuesto financiado, en el sector social se apoyó un total de 4 proyectos con un total de 270 millones de dólares que equivale a un 2% del presupuesto total que corresponde a 11.384 millones de dólares, donde se financiaron 100 proyectos totales de los países integrantes, este mismo año para México se aprobó un total de 1990.0 millones de dólares siendo el coste total de los proyectos aprobados. (BID, 2018).

Por ello el BID evalúa el panorama educativo en función de la vinculación con el mercado laboral para lograr el crecimiento económico, en su reporte sobre México señala la falta de competitividad aunado a la falta de creación de nuevos empleos calificados los cuales

generaron círculos viciosos que la oferta educativa no ha podido romper, por ello cree necesario modificar esta situación porque el mercado global necesita formación de capital humano con alta flexibilidad ya que el país debe reorientar su oferta educativa modernizando la orientación educativa vocacional vinculada al sector público (Alaníz, 2008, p. 13). En México se puede mejorar aumentando la matrícula en secundaria, bachillerato y educación superior con enfoque técnico y científico, en el gobierno de Felipe Calderón se crean 25 universidades tecnológicas (Alaníz, 2008, p. 14).

Por último para bachillerato se recomienda continuar con los esfuerzos de certificación y validación de conocimientos por medio de exámenes así como continuar con la reforma de educación secundaria y educación media superior en pro de mejorar su relevancia.

1.2 Contexto nacional

Se revisan las políticas públicas nacionales que abordan la importancia de trabajar y desarrollar de manera óptima competencias socioemocionales necesarias para el buen desempeño escolar, las cuales atañen a esta investigación que tiene como objetivo propiciar un desarrollo emocional en los adolescentes de educación media superior.

Se sabe que la educación en México sufre de graves deficiencias como: deserción, cobertura, calidad, pertinencia, infraestructura entre otros (Gutiérrez, 2008, p. 1) por ello resulta un asunto de vital importancia el abordar y optimizar las habilidades necesarias para desarrollar y elevar las competencias socioemocionales ya que a través de ella la gente accede a una mejor calidad de vida que repercute en un bien social, entregando así a la sociedad ciudadanos apegados al bien moral, cultural y económico que cuidan de su medio ambiente y contribuye al bienestar general de la población.

A continuación se hace un recuento de las políticas y leyes nacionales que sustentan una postura de educación integral en nuestro país.

1.2.1 Reforma Integral de Educación Media Superior

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que entró en vigor en el ámbito nacional en el ciclo escolar 2008-2009, es un proceso consensuado que consiste en la creación del sistema nacional del bachillerato con base en cuatro pilares fundamentales, donde se involucran a todos los subsistemas del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB):

- I. Construcción de un marco curricular común (MCC)
- II. Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la educación media superior
- III. Profesionalización de los servicios educativos
- IV. Certificación nacional complementaria orientada a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad (SEP, 2011, p. 4).

Su principal función es revertir omisiones y rezagos acumulados en la educación media superior (EMS). Se desarrolla en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB (Juárez, Comboni, 2014, p.157).

En el ciclo escolar 2008-2009 Puebla se ubicó en el porcentaje más alto de eficiencia terminal obteniendo un 73.2% (Fonseca, 2008, p.21), por tanto la educación media superior deberá afianzarse en el desarrollo de las once **competencias genéricas** clave que deberán ser aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, es decir en

competencias que se vuelven relevantes a lo largo de la vida (RIEMS, 2008) generando en el alumno un perfil con conocimientos, habilidades y actitudes asociados al MCC.

Las competencias se definen como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (RIEMS, 2008) es por ello menester generar espacios de orientación educativa y atención a necesidades de los alumnos, creando así un desarrollo de habilidades emocionales que se vuelven indispensables para cubrir el MMC de educación media superior.

Siguiendo con lo anterior también se fijaron los atributos que una escuela debe reunir para producir egresados que cumplan con ese perfil. Aquellas escuelas que reúnen las características necesarias, previa a la evaluación del consejo para la evaluación de la educación del tipo medio superior (COPEEMS) (SEP, 2013).

Las características propias de la población que cursa el nivel media superior se debe tomar en cuenta para el óptimo desarrollo de las competencias genéricas, de esta manera, ningún alumno se encuentre en desventaja frente a otros en el ingreso de la educación superior o la acción laboral de modo que se marcan once competencias pilares para el egresado del sistema nacional de bachillerato, dentro del cual la competencia categórica se autodetermina y cuida de sí con las competencias genéricas:

1.1 Se reconoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persiguen, que cuenta con seis atributos, de los cuales se retoman:

1.1.2 Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase,

1.1.5 Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones (RIEMS, 2008)

Reconocen la viabilidad del trabajo de la IE en los adolescentes de EMS.

Y de esta manera reconoce la viabilidad del trabajo de la inteligencia emocional, puesto que habla de las herramientas internas necesarias para hacer frente al mundo laboral y social actual.

Para finalizar la creación del MCC en la EMS resulta ser el eje central de la reforma integral, como se menciona en el documento creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad para así recuperar los esfuerzos hacia el concepto de competencias.

1.2.2 Marco Curricular Común

En México es indispensable que los jóvenes accedan a cursar el nivel bachillerato y además egresen con una serie de competencias necesarias para insertarse tanto en lo laboral como para continuar con sus estudios de nivel superior y lograr contribuir positivamente en la sociedad donde viven inmersos. Dichas competencias se encuentran establecidas en el MCC de SNB que obedecen al eje central de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), donde el MCC permite articular los programas de las diversas modalidades de educación media superior (EMS).

El MCC sustentado en el artículo 3º constitucional, es la parte del plan de estudios que integra las competencias genéricas y las disciplinares básicas que se definieron con base a las aportaciones que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Básica (SEP) generando así un consenso para dotar al bachillerato de un eje articulador para garantizar una mayor pertinencia y calidad en el marco de la diversidad (Acuerdo 444, p. 2). Las competencias genéricas

expresan siempre el propósito de contribuir al desarrollo de las capacidades sociales complejas. Las once competencias genéricas son señaladas en el acuerdo 444 el cual constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, donde competencias es definido como las habilidades a desarrollar por parte del alumno, las cuales permitirán desplegar su potencial tanto en su desarrollo profesional como ante la sociedad.

Los elementos del MCC son las competencias, éstas son: genéricas, disciplinares y profesionales, cada una tiene cinco niveles de concreción, estos niveles obedecen al interinstitucional, institucional, oferta educativa, escuela y salón de clases donde el docente junto con su planeación le darán éxito o fracaso de lo expuesto en RIEMS, se debe tomar en cuenta la flexibilidad y los componentes del currículo que responden a los tres principios básicos de la reforma. Llegar a la aplicación de estos elementos del MCC nos llevan a la construcción del SNB. Es así que bajo fundamento en los artículos 38 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública el acuerdo 444 tiene como objetivo establecer para nivel medio superior:

- I. Las competencias genéricas
- II. Las competencias disciplinares básicas
- III. Los aspectos que deberán considerarse para la elaboración y determinación de las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales.

El MCC del sistema nacional de bachillerato está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras, en respuesta a esa necesidad de mejorar la calidad en bachillerato, tiene como base las competencias genéricas, las

disciplinarias y las profesionales cuyos objetivos se describen en la tabla 2. Competencias genéricas, disciplinarias y básicas de EMS.

Tabla 2. Competencias genéricas, disciplinarias y básicas de EMS.

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinarias	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinarias básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

(SEP, 2013)

Como podemos observar las competencias genéricas son comunes a todo el SNB, donde las competencias son definidas como las habilidades que tiene que desarrollar el alumno y que le permitan desplegar su potencial tanto en su desarrollo profesional como ante la sociedad y es lo que le da sustento al MCC. Son las competencias genéricas lo que le permite al alumno entender el mundo que lo rodea, aprender de manera autónoma y es lo que le permitirá influir en los diferentes ámbitos y de esta manera las competencias son clave para diseñar el perfil del egresado del nivel bachillerato, las competencias complementarias acompañarán a las genéricas (Acuerdo 444, 2008, pp. 2-5).

Las competencias disciplinarias básicas nombradas en el acuerdo 488 son las habilidades y aptitudes que sirven al estudiantes en diferentes contextos a lo largo de su vida, las competencias extendidas que son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinarias básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la educación media superior

(Acuerdo 486, 2009, p. 75) brindan especificidad al modelo educativo de los diferentes subsistemas. Las competencias profesionales están enfocadas para el trabajo (SEP, 2013).

Las competencias dan sustento a la formación de los estudiantes en el perfil de egreso del sistema nacional de bachillerato (SNB) y son nombradas en el en el acuerdo 488 (competencias básicas), se espera que las habilidades y aptitudes de los estudiantes sean benéficas en diferentes contextos a lo largo de su vida, las extendidas dan especificidad al modelo educativo de los diferentes subsistemas y las competencias profesionales están enfocadas para el trabajo (SEP, 2013). Es lógico pensar que las competencias dan sustento a la formación de los estudiantes en el perfil de egreso del sistema nacional de bachillerato (SNB). Como se ha mencionado las competencias son comunes y deben desarrollarlas todos los alumnos en los cuatro subsistemas o enfoque educativos de la educación media superior (EMS) y estos son: bachillerato general, bachillerato general con formación para el trabajo, bachillerato tecnológico y formación profesional técnica, que establece la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) bajo el acuerdo número 442 por el que se establece al SNB en un marco de diversidad, de esta manera se identifican como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del sistema nacional de bachillerato (SNB). La diferencia entre los cuatro subsistemas mencionados se centra en las competencias disciplinares extendidas y en las competencias profesionales extendidas ya que éstas son establecidas por cada institución educativa. La aplicación de estos elementos del MCC nos llevan a la construcción del SNB donde se cuenta con un perfil del egresado que es compartido.

Hasta septiembre de 2013 han ingresado al SNB 658 planteles con una matrícula de 551 mil estudiantes, lo que representa un poco más de cuatro por ciento de los planteles de EMS y menos de 13 por ciento de la matrícula total (SEP, 2013).

Es por esto que podemos concluir que falta camino por recorrer y aunque el modelo por competencias es utilizado en el nivel media superior muchas de estas instituciones educativas no han sido inscritas al sistema nacional de bachilleres.

1.2.3 Ley General de Educación

La Ley General de Educación (LGE) propone crear el sistema de información y gestión educativa, que permitirá contar con un padrón de escuelas, docentes y alumnos en el sistema escolar. Para fortalecer la autonomía de gestión en los planteles educativos, y de esta manera permita mejorar la infraestructura, compra de materiales educativos y una mayor participación de padres de familia y alumnos. El artículo 4to. Reformado aseverando que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior (INEE, 2013).

La iniciativa que propone la Ley General de Educación se divide en dos grandes rubros: Cambios legales de la reforma a los artículos 3 y 73 con la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) donde se determina el número de escuelas, docentes y alumnos del país, la comunicación continua e inmediata entre directores de escuela y autoridades educativas (Ley General de Educación, 2018).

Estas reformas establecen que el instituto nacional para la evaluación de la educación, se vuelva un organismo constitucional autónomo y coordina el sistema nacional de evaluación educativo (ley general de educación, 2018).

De lo cual se puede observar que los fines de la educación son:

- I. Contribuir al desarrollo integral del individuo.
- II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos.
- III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y la soberanía.
- IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de los Estados Unidos Mexicanos.

Como estrategia para realizar el fortalecimiento de la educación en los rubros mencionados, se reforman y adicionan las disposiciones generales de la educación (Ley general de educación, 2018).

Por tanto se puede notar que se intenta fortalecer la autonomía escolar por medio de reformas educativas para privilegiar y *regular* la participación de la triada educativa (alumnos, padres de familia y docentes).

1.2.4 Plan Sectorial de Educación 2013-2018

Es un instrumento de planeación que SEP utiliza con el cual busca atender las necesidades de la población del estado en materia educativa con los siguientes ejes rectores: igualdad de oportunidades, la equidad en los servicios brindados a la población y justicia social. Este Programa detalla los objetivos, estrategias y líneas de acción en materia de educación

básica, media superior, superior, formación para el trabajo, deporte y cultura, con una perspectiva de inclusión y equidad.

1.2.5 Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

El Plan Nacional de desarrollo (PND) Que es aprobado el 20 de mayo de 2013 establece cinco metas nacionales y tres estrategias transversales. Las metas nacionales son: México en paz, incluyente, con educación de calidad, próspero y con responsabilidad global. Las estrategias transversales son: democratizar la productividad, gobierno cercano y moderno y perspectiva de género.

En el apartado para educación media superior se asevera que los jóvenes deben ser educados bajo las competencias que se requieren para el avance democrático, social y económico del país, donde cada estudiante debe tener un sólido dominio de las disciplinas y valores que comprenden las distintas profesiones, bajo el amparo del artículo 3ro. Constitucional la EMS forma parte ya de la educación obligatoria con el fin de profundizar en la formación integral de los estudiantes (SEP, 2013).

Como resultado la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y como parte de este proceso establece el Marco Curricular Común (MCC), en el cual se precisa un conjunto de características que definen el perfil de egreso ya antes mencionados.

1.2.6 Nuevo Modelo Educativo

El nuevo modelo educativo deriva de la reforma educativa y tiene como fin último una educación de calidad con equidad donde los aprendizajes y la formación de los alumnos son el punto central de todos los esfuerzos educativos.

La SEP con base en el artículo 12 de la ley general de educación reorganiza el sistema educativo en cinco ejes para que todos los alumnos del país en los diferentes niveles educativos desarrollen todo su potencial para enfrentar los retos del siglo XXI (SEP, 2018).

I. El planteamiento curricular

Se habla de un perfil de egreso con progresión de los distintos niveles educativos a partir de un enfoque humanista donde se concentra la el desarrollo de aprendizajes claves. Se brinda una autonomía curricular del 20%.

II. La escuela al centro del sistema educativo

La escuela como organización del sistema educativo para alcanzar el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes con escuelas que tengan mayor autonomía de gestión.

III. Formación y desarrollo profesional docente

El docente es concebido como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes es por ello que adapta el currículo a su contexto; el servicio profesional docente permite una formación continua a través de la evaluación.

IV. Inclusión y equidad

Atendiendo a las recomendaciones de organismo internacionales se propone eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y aprendizaje de los estudiantes. La inclusión y equidad se vuelven así principios básicos que conducen el funcionamiento de las escuelas.

V. La gobernanza del sistema educativo

Son todos los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva entre ellos encontramos el gobierno federal, autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el poder legislativo (SEP, 2018).

De esta manera se resumen las políticas nacionales que apoyan la reforma integral de la educación media superior con el fin de elevar la calidad educativa en México con un enfoque humanista basado en competencias.

1.3 Contexto estatal

El gobierno del estado de Puebla se ha comprometido en elevar la calidad educativa así como la calidad de vida de los estudiantes asegurando que la educación los dote de un conocimiento y capacidades para mejorar la relación con su entorno, la educación permanente generará niveles más altos de empleo y mayor productividad económica, mejores condiciones de alimentación, de salud y en general actitudes cívicas más positivas y solidarias (Ley de educación del estado de Puebla, 2014) y esto es lo que se persigue desde el nivel internacional.

A continuación se nombran los puntos que sustentan la investigación en curso, dando así el apoyo normativo concerniente pues el desarrollo emocional es presentado como una parte del desarrollo **integral** humano logrando el éxito personal y por ende social.

1.3.1 Plan estatal de desarrollo 2017-2018

El plan estatal de desarrollo es la ruta a seguir de los gobiernos de cada estado sobre su actuar para el servicio de la ciudadanía. Con datos de CONEVAL que revelan que el 59% de las familias poblanas se encuentra en situación de pobreza patrimonial se vuelve prioridad para el gobierno del estado tomar medidas correctivas por ello el sector educativo se vuelve estratégico de toda la actividad social y gubernamental (PED, 2011). Siguiendo la lógica se articula una política pública de los recursos y programas orientados a aumentar el aprendizaje en los estudiantes y maestros. Asimismo se incrementa la atención a la demanda en todos los niveles educativos.

En el 2016 la ley del estado de Puebla en el artículo 44 refiere que el proceso educativo es permanente en la vida del ser humano, se construye en la interacción con las demás personas con los objetos y los elementos del entorno

Es menester para esta investigación seguir los lineamientos expuestos en el capítulo 1, en el artículo 8 en los apartados I, III y V donde se afirma que se debe:

- I. Contribuir al desarrollo integral del ser humano promoviendo sus valores para que ejerza plenamente sus capacidades dentro del marco de una convivencia social armónica, estimulando su iniciativa y un alto sentido de responsabilidad.
- II. Favorecer el desarrollo de habilidades mentales, el juicio crítico y el pensamiento reflexivo, que permita al ser humano el análisis objetivo de la realidad, como base para la búsqueda de soluciones a los problemas de sí mismo, de la familia, de su comunidad y del estado.

V. Infundir en los seres humanos ideas que les permitan transformarse y transformar su entorno para alcanzar el desarrollo integral de la sociedad poblana, logrando que las experiencias y conocimientos adquiridos se integren de tal modo que se armonice tradición y modernidad.

Al mismo tiempo el sistema educativo nacional comprende tres grandes tipos de educación: la educación básica, la educación media superior y la educación superior. Durante el ciclo escolar 2016-2017, la matrícula fue de 36, 604,251 alumnos, de los cuales a nivel medio superior le corresponde una cifra de 5,128,518 (DGPPyEE, 2017), en la tabla 3 podemos observar el total de mujeres y hombres por nivel.

Tabla 3 Principales cifras del Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Ciclo Escolar 2016-2017

Tipo y nivel (sostenimiento)	Mujeres	Hombres	Total	Docentes	Escuelas
Total, sistema educativo	18,315,247	18,289,004	36, 604,251	2,064,775	257,425
Educación media superior	2,585,376	2,543,142	5,128,518	417,745	20,718
Pública	4,165,665	2,085,797	4,165,665	305,828	13,893
Privada	499,579	463,274	962,853	111,917	6,825

Elaboración propia.
Recuperado de: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017).

De lo cual se puede inferir que en el sistema público se concentra el mayor número de estudiantes con un total de 4,165,665 millones de estudiantes de ambos sexos, es por ello de vital importancia que las escuelas sean competentes al cubrir la demanda para así elevar la calidad educativa dando asistencia a todos los alumnos posibles sin segregar a ninguno.

Por último como se marca en el artículo 56:

“La educación media superior, tiene por objeto proporcionar a los estudiantes elementos académicos y de formación humana para que puedan forjarse un proyecto de desarrollo personal y social, con una visión global y de contexto, que dependiendo su modalidad, permita continuar sus estudios o decidir su incorporación al trabajo productivo” (Ley de Educación del estado de Puebla, 2016, p.45).

Como se puede inferir se vuelve trascendental para este estudio la aplicación del taller de cociente emocional para incidir directamente en el desarrollo integral del alumno, dando así un soporte a las competencias genéricas que son necesarias tanto en el ámbito escolar como laboral.

1.4 Contexto Institucional

Este apartado corresponde al contexto institucional, es decir de las características propias de la escuela donde se realizó la investigación. Se especifica la población, los orígenes de la escuela, sus particularidades y todo ello con la finalidad de contextualizar los resultados obtenidos.

1.4.1 Preparatoria Emiliano Zapata de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La fundación de la Preparatoria Popular Emiliano Zapata, estuvo inmersa en las inquietudes del movimiento estudiantil de 1968 de nuestro país, en donde los universitarios, basaron la fundación de las escuelas Preparatorias Populares, en reclamo a la educación de un gran número de estudiantes, que eran rechazados por falta de cupo en las escuelas establecidas.

Las demandas, fueron aceptadas por los estudiantes de las clases populares, quienes se afiliaron en gran número, formando comités de lucha en Puebla.

A fines de la década de los sesentas, la Universidad Autónoma de Puebla tenía una junta administrativa como forma de gobierno y aun no existía un rector. Dicha junta, actuaba dentro de la Universidad en cooperación con el gobierno, para estos tiempos la Universidad, sólo contaba con la preparatoria “Benito Juárez” diurna y nocturna, pero la demanda por la educación media superior de esos años, la superaba con las pocas posibilidades de atención; por ello, en 1969, y debido a la gran demanda por el ingreso, esta situación hizo crisis.

Al abrirse la matrícula para los nuevos cursos, la comisión coordinadora de la preparatoria diurna informó que se presentaron 1500 jóvenes egresados de las escuelas secundarias, solicitando examen de admisión, y manifestó que desafortunadamente no podrían atenderse a todos los solicitantes en virtud de que solamente se tenía cupo para 500 alumnos. Sólo con un aumento de subsidio de casi un millón de pesos anuales la escuela preparatoria diurna y nocturna Benito Juárez de la BUAP podría atender las demandas educativas lo cual se hacía imposible en ese momento.

Los estudiantes convocaron a una Asamblea de padres de familia y jóvenes que no tuvieron cupo en la preparatoria para exponer el proyecto de creación de la Preparatoria Popular, la idea era factible siempre y cuando los maestros prestaran sus servicios en forma gratuita, como servicio social.

La creación de la Preparatoria Popular no se dio en un contexto aislado sino en el marco de las luchas estudiantiles de finales de los años sesenta y principios de los setenta. La

demanda insatisfecha de educación media superior y superior en el país originó las luchas de los alumnos egresados de secundarias del D.F.; del estado de México y de Puebla, que dieron lugar a la creación de las Preparatorias Populares en la Ciudad de México (Planteles de Fresno y Tacuba), y de la Preparatoria Popular Emiliano Zapata en Puebla.

En Puebla la lucha por la creación de esta preparatoria no fue fácil, había que convencer a la junta administrativa que gobernaba la Universidad, pero sobre todo neutralizar a un grupo ultraderechista, que estaba en contra de la apertura de la educación hacia las clases populares.

El 12 de febrero de 1970 se hacen dos nombramientos en el salón del Paraninfo de BUAP, uno de ellos fue el reconocimiento oficial de la segunda escuela preparatoria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

A partir de ese momento la escuela Emiliano Zapata adopto como misión ser una escuela preparatoria universitaria que ofrece al estudiante una educación propedéutica e integral de calidad con compromiso social.

Su visión es ser la mejor oferta educativa regional del Nivel Medio Superior en la formación de alumnos competentes y humanistas, para enfrentar con éxito las exigencias educativas y sociales.

Su política de calidad es brinda servicios educativos de calidad basados en un proceso de mejora continua, con la finalidad de formar estudiantes que contribuyan al desarrollo social.

En 1969 su primer año fungiendo como preparatoria del estado tuvo una matrícula de 617 alumnos, 88 profesores, en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno.

La preparatoria Emiliano Zapata se rige por el modelo Minerva, como lo hacen todas las preparatorias y licenciaturas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se reporta que para el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula de la preparatoria es de 1024 alumnos, con 75 profesores y con dos turnos: matutino y vespertino.

Actualmente cuentan con las academias de arte, psicología, literatura, inglés, química, filosofía, biología, economía, matemáticas, física, educación física, historia universal, historia de México, computación, y talleres como karate, hawaiano, teatro y danza.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Introducción

La adolescencia resulta una etapa crucial en la vida de todo ser humano, es tema de preocupación para padres, educadores e instituciones educativas, es un asunto recurrente en nuestra sociedad, prueba de ello se encuentra en las recomendaciones que emiten los organismos internacionales para la mejora de la educación en todos los países. La etapa de vida como tema en boga sigue provocando intercambio de opiniones entre sociólogos, educadores, padres de familia, instituciones públicas y privadas.

La adolescencia constituye el campo central de estudio de disciplinas como la sociología, filosofía, psicología, biología y la historia, además de ello aparece como concepto en las casas de las familias del mundo, algo de lo cual se habla en una reunión, de lo que se comenta en la cena, etc. Está presente pues es una cuestión educativa, familiar y social recurrente.

Se han escuchado definiciones y estudios de varias disciplinas, se sabe que es una realidad presente y constante, es normal relacionarse por lo menos con un adolescente en el diario vivir, y en este diario definimos la etapa de vida, como algo mundano, algo tangible, la adolescencia resulta crucial no solo como experiencia de vida, sino como el rumbo que tomará nuestra sociedad en años venideros por ello se vuelve imperativo reanudar nuestro interés en el tema y no solo porque lo experimentamos en el diario.

En la adolescencia muchos son los escenarios en los que el adolescente se desenvuelve, dentro de ellos esta: casa, el área social, área de pareja, actividades extra curriculares y por

supuesto la institución educativa; se dice que su segundo hogar resulta ser la escuela por el tiempo que dedican a estar en esta, de aquí que resulte fundamental el apoyo en del desarrollo integral del adolescente.

La institución educativa ve al adolescente como parte primordial de su labor con la sociedad, prueba de ello resulta el Marco curricular Común (MCC) donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México implementó cambios para mejorar la educación en todas las instituciones de nivel medio superior. Se ha reflexionado sobre las posturas teóricas en educación para el correcto abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula así como para la mejora de sus educadores, dedicados a esta labor, dentro de las estrategias utilizadas y siguiendo con las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales derivó la profesionalización docente que ayuda y fortalece este proceso de reflexión de la labor docente.

Es así como en el MCC encontramos el término “desarrollo integral” del alumno, en nivel media superior sabemos que esto significa trabajar en conjunto todas las áreas que integran al adolescente, esto en el plano más básico de la educación significa mejorar la utilización de estrategias que apoyen esta labor, primero para entender el fenómeno que nos resulta como docentes, tutores, etc. La adolescencia y después para buscar estrategias que ayuden a mejorar las acciones como agentes no solo en el aula, sino en toda la labor que deviene del trabajo en educación medio superior.

De todo lo anterior deriva esta investigación, en el presente capítulo se hace una revisión sobre los conceptos clave que se sustenta en bases teóricas que guían este estudio, todo ello

con el propósito de exponer la literatura y autores que a lo largo de los últimos años han aportado al tema.

Para dar peso a ello, se precisa dar revisión a los conceptos en orden de importancia para la investigación.

2.1 Teoría del desarrollo psicosocial en orden a la adolescencia

Muchos son los autores que a lo largo de la historia han escrito e investigado desde diferentes enfoques el desarrollo de la *adolescencia* como etapa de vida, dentro de ellos encontramos filósofos, educadores y psicólogos (Bueno, 1998; Schlegel y Barry, 1991; Hall, 1907; Mead, 1928; Piaget, 1964; Freud, 1900-1095; Erickson, 1972; Freud, 1985) actualmente se cuenta con un sin número de definiciones de la palabra adolescencia puesto que el término resulta ser polisémico y depende desde el enfoque de la ciencia del cual se estudie que deriva la definición. Para esta investigación se retoma la siguiente: “Etapa del desarrollo del ser humano que abarca por lo general el periodo comprendido de los 11 a 20 años, en el cual el sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca también alcanzar la madurez emocional y social” junto con un desarrollo individual en el que se enfrentan a diversas situaciones que ponen en juego su inteligencia emocional y sus habilidades sociales (Zavala, Valadez, Vargas, 2008).

Con el fin de conocer a profundidad el término “adolescencia” y sus características se revisa la teoría de Erik H. Erikson, recorriendo los ocho estadios del desarrollo psicosocial para después hacer énfasis en la adolescencia y sus cambios.

2.1.1 Ocho estadios del desarrollo psicosocial

Erik H. Erikson (1972) en su teoría del desarrollo psicosocial establece que el desarrollo funciona a partir de un principio epigenético (todo lo que crece tiene un plan fundamental, surgen las partes a su tiempo para formar un todo), postula la existencia de ocho estadios donde la tarea del Yo se extiende a lo largo del ciclo vital; en cada estadio el Yo debe resolver tareas específicas que tendrán repercusiones psicológicas universales (en su vida y la concepción de ella) antes de pasar a la siguiente etapa, porque cada persona se desarrolla dentro de una sociedad en particular, la cual a través de patrones culturales del cuidado a la persona o individuo influyen profundamente en cómo estos resuelven los conflictos, a esto Erikson le llamo desarrollo psicosocial (Cloninger, 2003, p. 135).

Los estadios del desarrollo psicosocial de Erik H. Erikson ponen énfasis en el desarrollo social del individuo, donde entendemos estadio como un proceso que se da a lo largo de la vida que empieza en la infancia y llega hasta la edad avanzada, pasando por ocho estadios, donde cada uno de ellos presenta sus propias crisis y éstas deben ser resueltas, no debemos olvidar que los estadios se enlazan con el medio social sobre la resolución de la tarea que cada uno de ellos presenta (Erickson, 1972, p. 2).

A continuación se detallan las ocho etapas de la teoría psicosocial de Erik H. Erickson:

-Primera infancia (confianza básica vs. Desconfianza)

El primer estadio, el de la infancia o etapa sensorial-oral comprende el primer año o primero y medio de vida. La tarea consiste en desarrollar la confianza sin eliminar completamente la capacidad para desconfiar. Si los padres proveen al recién nacido de un grado de familiaridad, consistencia y continuidad el niño desarrollará un sentimiento de que

el mundo social es un lugar seguro para estar, si los padre son desconfiados e inadecuados en su proceder, si rechazan al infante el niño desarrollará desconfianza, si no se encuentra un punto medio se da una tendencia mal adaptativa que Erik H. Erikson llama desajuste sensorial.

-Dos años (autonomía vs. Vergüenza y duda)

Llamado anal-muscular de la niñez temprana, desde alrededor de los 18 meses hasta los 3-4 años de edad, la tarea primordial es la de alcanzar un cierto grado de autonomía conservando un poco de vergüenza y duda. Si se permite que el niño explore y manipule su medio, desarrollará un sentido de autonomía o independencia, de buscar desarrollar el autocontrol con una autoestima alta (o positiva), si esto se logra causará un equilibrio apropiado y positivo entre la autonomía, la vergüenza y la culpa, es así que desarrollará la virtud de una voluntad poderosa o lo que llamamos determinación.

-De los tres años a los cinco (iniciativa vs. Culpa)

Este es el estadio genital-locomotor o la edad del juego. Desde los 3-4 hasta los 5-6 años, la tarea fundamental es la de aprender la iniciativa sin una culpa exagerada.

La iniciativa sugiere una respuesta positiva ante los retos del mundo asumiendo responsabilidades, aprendiendo nuevas habilidades y sintiéndose útil, se debe alentar la fantasía la curiosidad y la imaginación, la iniciativa es el intento de hacer real lo irreal, el equilibrio en esta etapa llevará al sujeto a tener un propósito en la vida.

-Etapa de latencia (industria vs. Inferioridad)

Esta etapa comprendida entre los 6 y 12 años de edad del niño escolar. La tarea principal es desarrollar una capacidad de laboriosidad al tiempo que se evita un sentimiento excesivo de inferioridad. El ideal sería desarrollar un equilibrio entre la laboriosidad y la inferioridad; ser principalmente laborioso con un cierto toque de inferioridad que nos mantenga sensiblemente humildes y así tendremos lo que Erik H. Erikson llama competencia, es decir nos encontramos en un equilibrio que permite al niño ser funcional.

-Adolescencia y juventud (identidad vs. Difusión de la identidad)

Esta etapa empieza en la pubertad y finaliza alrededor de los 18-20 años. Es claro que debido a factores psicosociales la adolescencia se prolonga más allá de los 20 años, incluso hasta los 25. La forma de relacionarse con otros cambia, el adolescente prioriza las relaciones más íntimas que requieran compromiso recíproco esto se refiere a los amigos, pareja o cualquier relación interpersonal que conlleve un alto grado de afecto hacía el otro de ello deriva una unidad que genera sentimientos como: seguridad, compañía y confianza. Si se evade la intimidad las consecuencias pueden ser negativas, ya que el adolescente crece como un adulto joven que presenta problemas irresueltos que pueden mermar su desempeño en las diversas áreas del ser humano.

-Adulthood joven (intimidad y solidaridad vs. Aislamiento)

Ésta etapa dura entre los 18 años hasta los 30 aproximadamente, los límites temporales con respecto a las edades en los adultos son mucho más tenues que en la infancia, siendo estos rangos distintos entre personas, la tarea principal en esta etapa es lograr la intimidad y actitud opuesta a mantenerse en aislamiento, es decir tener un equilibrio en las relaciones

interpersonales, en el trato diario con el otro y en aprender a marcar límites tanto para él como para el otro.

La intimidad es entendida como la posibilidad de estar cerca de otros y esto se logra cuando el individuo posee un sentimiento pleno de saber quién es, el cual se caracteriza por estar fuertemente arraigado, si se atraviesa con éxito esta etapa se desarrolla una virtud llamada amor, entendida como habilidad para alejar las diferencias y los antagonismos a través de una “mutualidad de devoción”.

-Adulthood (generativity vs. Stagnation)

Este estadio corresponde al de la adultez media, incluye el período dedicado a la crianza de los niños más o menos entre los 20 y los 50 (aproximadamente). Se debe lograr un equilibrio apropiado entre la productividad y el estancamiento a través de experiencias que se experimentan en los diferentes roles que se desempeñan a esta edad. Existen otras maneras de poner en práctica la productividad además de la crianza de los hijos por ejemplo la enseñanza, escribir, ciencias, estudio de otros grados académicos, activismo, etc. Cualquier cosa que llene esa “necesidad de ser necesitado”. Si se atraviesa esta etapa con éxito se desarrolla una capacidad importante para cuidar esto resulta significativo a lo largo de la vida de la persona, generando un sentimiento de valía.

-Maturity (integrity vs. Despair)

Esta etapa empieza en la jubilación, alrededor de los 60 años. La tarea a seguir en esta etapa es la de lograr una integración Yoica, parece ser de todas la etapa más difícil pues además de aquejar dolencias y enfermedades propias de la edad la idea de “no dar el ancho” o “no ser útil” en las actividades diarias merman la percepción personal y valía del individuo. La

integridad Yoica recopila el antes y el ahora creando un sentimiento de tranquilidad con las decisiones tomadas en el pasado y el rumbo que se tomó en la vida.

Los progresos que cada persona tiene están determinados por sus éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes (Boeree, 2005, p. 38). Las experiencias, vivencias, etc. que en cada etapa se presentan ayudarán a desarrollar habilidades necesarias para pasar al siguiente estadio, cada uno tiene sus propias tareas o funciones a realizar las cuales son de carácter psicosocial, al cual se le denomina “crisis”; las crisis obedecen a un tiempo y etapa y no es necesario apresurar a resolver cierta dificultad que genera el estadio, pues existe un momento para cada función.

Descritos los ocho estadios del desarrollo psicosocial, se retoma el concepto adolescencia y se describen los cambios que presenta esta etapa de desarrollo.

2.1.2 Adolescencia

La etapa de adolescencia empieza en la pubertad y finaliza alrededor de los 18-20 años (debido a factores psicosociales se puede extender hasta los 25 años) la tarea primordial aquí es lograr la identidad del Yo y evitar la confusión de roles.

Debido a que existen muchas definiciones de adolescencia entre las que destacan diversos autores (Lozano, 20014; Erickson, 1972; Papalia, Wendkos, Duskin, 2009) y como se ha mencionado con anterioridad para el presente estudio se define como una etapa de desarrollo correspondiente a un periodo de 11 a los 20 años, donde el sujeto alcanzará la madurez biológica como sexual y se trabaja en la madurez emocional y social permitiendo así ensayar para años más tarde ser un adulto socialmente responsable esto se logra en palabras de Zavala, Valadez y Vargas por medio de un desarrollo individual en el cual se

consigue enfrentando las diversas situaciones que se experimentan a lo largo de los años, situaciones que ponen en juego su inteligencia emocional y sus habilidades sociales (Zavala, Valadez, Vargas, 2008).

Erik H. Erickson (1972) expone que en este estadio la forma de relacionarse con otros cambia, ya que el adolescente prioriza las relaciones más íntimas que requieran compromiso recíproco, lo cual se traduce en relaciones íntimas con amigos, pareja, etc. experimentar este tipo de relación genera un sentimiento de seguridad, compañía y confianza en el adolescente. Dentro de las tareas principales se encuentran: lograr la identidad del Yo, evitar confusión de roles y la interacción social (Bischof, 1977, p.620), cabe mencionar que el desarrollo del Yo continúa a lo largo de la vida y no se detiene hasta el momento de la muerte; el desarrollo del Yo se nutre de las experiencias que se tienen a lo largo de la vida y de las decisiones que se toman en momentos específicos, así como de las crisis que son propias de cada etapa de vida por las que se transitan, como declaran las teorías de la personalidad y los autores que dedicaron su vida al estudio de la personalidad y su estructura dinámica.

Al mismo tiempo es en este punto donde los estándares sociales y el contexto del individuo moldean la autoimagen a una comunidad que es significativa para el sujeto (Boeree, 2012, p. 45) lo que se traduce en que el individuo se guía y sigue los valores costumbres y reglas sociales de la sociedad a la cual pertenece y en la cual fue y es aquí donde la sociedad debe proveer de ritos (tareas, problemas, situaciones) que ayuden a distinguir al adulto del niño, al lograr negociar con éxito entre lo que desea un individuo y lo que requiere de él la sociedad, si la tarea se logra tenemos algo llamado fidelidad como resultado, esto es: lealtad

o la habilidad para vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad a pesar de sus imperfecciones, faltas o inconsistencias (Boeree, 2012, p. 46).

Dentro de los fenómenos que experimentan los adolescentes encontramos: resolver la crisis de identidad propio de la etapa de vida, cambios físicos (desarrollo de caracteres sexuales secundarios, maduración completa de gónadas y glándulas suprarrenales) desarrollo del pensamiento formal, atención a deseos del futuro, elaborar un plan de vida (metas a corto, mediano y largo plazo), etc. (Gamiño, 1993, p. 2).

Las crisis de identidad resultan siempre un instrumento histórico (Erikson, 1972, p. 42) del cual se puede aprender pues nos han enseñado que esta etapa de la vida resulta crucial para forma el tipo de ser humano que requieren las sociedades en cada momento de la historia y puede explicar mucho del comportamiento que por generaciones se va teniendo.

Es por ello que las experiencias y vivencias que se tienen como persona ayudan a desarrollar las habilidades necesarias para hacer frente a diferentes tareas o retos y si bien es cierto que se resuelven de manera adaptativa y vivencial, es así como se consolida la autodefinición personal y roles sociales que el sujeto va a desempeñar más adelante en su vida diaria, en este estadio es cuando se deben resolver tareas específicas, que tendrán repercusiones psicológicas universales, es decir en el núcleo de la persona, y esto antes de proseguir a la siguiente etapa (Erikson, 1972), lo cual desembocará en la creación de un ciudadano preocupado por su medio ambiente y la sociedad en donde vive y de la cual forma parte.

2.1.3 Juventud

La juventud al igual que la adolescencia responden a una construcción socio histórica, cultural y relacional (Dávila, 2004, p. 85). El abordaje disciplinario que Erickson realiza resulta del análisis serio del concepto adolescencia y para su correcto entendimiento lo divide en dos conceptos (juventud y adolescencia) que se vuelven interdependientes.

La juventud depende de la coherencia ideológica del mundo y en consecuencia se da perfecta cuenta de si el sistema es lo suficientemente fuerte en su forma tradicional como para que el adolescente sea “confirmado” en el proceso de identidad o está lo suficientemente debilitado como para sugerir su renovación, reforma o revolución (Erikson,1972, p.13) es decir, ayuda a moldear la identidad del adolescente con las tareas que le imponga, es por esto necesario tomar en cuenta los patrones culturales adoptados por la juventud pues se derivan de la adaptación al medio social, educativo, familiar, etc. bajo los cuales desempeñan los roles que le son estipulados, es notable identificar las habilidades, competencias, ideas, jergas adquiridas pues nos permite conocer y entender el porqué de sus actitudes generalizadas, es entonces que se vuelve primordial comprender esta etapa de vida y así poder orientar a los adolescentes en el en el proceso de crecimiento que sigue de manera natural.

Concluyendo, la adolescencia es un término polisémico y debe ser definido desde el área de la ciencia que se le aborde por la versatilidad de los contextos donde se usa, por ello es importante saber por qué y para qué se define, lo conveniente para educación es saber, entender y comprender los cambios tanto físicos, emocionales y comportamentales de los adolescentes.

Concluyendo, la adolescencia es un término polisémico y debe ser definido desde el área de la ciencia que se le aborde por la versatilidad de los contextos donde se usa, por ello es importante saber por qué y para qué se define, lo conveniente para educación es saber, entender y comprender los cambios tanto físicos, emocionales y comportamentales que los adolescentes experimentan en esta etapa de vida, puesto que en el aula tarde o temprano las emociones, los cambios físicos y los cambios en la percepción de la vida y el mundo se manifiestan en el salón de clases, dificultando su convivencia con ellos mismos, el mundo y los que los rodean; la repercusión suele ser a nivel comportamental que tarde o temprano tiene un efecto en el rendimiento escolar, la convivencia con pares y figuras de autoridad, que generan una mala percepción en su paso por el bachillerato. El conocer la etapa de vida asegura poder brindar apoyo óptimo de tipo preventivo y no solo correctivo por parte de docentes, tutores, orientadores vocacionales y directivos, ofreciendo una respuesta factible que contribuya de manera positiva en el desarrollo emocional, en la creación y formación de la identidad y el aprovechamiento escolar.

La misión de la educación es el desarrollo integral lo cual requiere el conocimiento no solo teórico sino práctico de las etapas evolutivas del ser humano para de ello elegir las estrategias y habilidades a desarrollar con el objetivo de dirigir y orientar la acción educativa, así como la toma de decisiones asertiva en las situaciones que se presentan en cada institución educativa con cada uno de los alumnos.

La reeducación y no solo la educación es un trabajo implícito marcado en las recomendaciones de los organismos internacionales que retoma la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) para el cumplimiento de sus objetivos.

2.2 Humanismo crítico de Carl R. Rogers

Para definir y abordar el humanismo crítico de Carl Rogers, en primera instancia se debe exponer qué es el humanismo y cuál es su campo de interés.

El humanismo fue un movimiento filosófico, intelectual y cultural europeo surgido a finales del siglo XIV, se basa en la integración de valores que se consideran universales y surge en oposición del pensamiento teológico. El pensamiento humanista se apoya en pensadores de la antigüedad como Aristóteles o Platón, e intenta garantizar que el género humano sea la medida desde la cual se establezcan los parámetros culturales Raffino (2019), puesto que la actividad humana no debe transgredir los valores mínimos que sostiene este enfoque en pro del beneficio de toda la humanidad para que cada individuo tenga la seguridad de crecer libre y pleno en un sociedad donde es comprendido y le brinda herramientas para su completo desarrollo.

El humanismo se ocupa del proceso de realización y autorrealización del ser humano, y sobre la naturaleza de este, mira a la persona desde su propia realidad y lo comprende desde su propio marco de referencia con un marcado respeto. El anhelo del humanismo es asegurar la transformación o cambio de todo aquello que no sea humano o que atente contra ello, su campo como bien se entiende es toda la esfera del ser humano la cual fomenta lo que ya existe en lo más íntimo de la persona (Sebastián, 1985 en Capó, 1986, pág. 88) es decir el desarrollo individual.

Carl Rogers es visto como uno de los máximos exponentes de la teoría humanista, retoma la corriente filosófica conocida como existencialismo. Fundamenta su visión educativa

desde una perspectiva fenomenológica ya que su pensamiento se centra en facilitar el proceso de aprendizaje y las relaciones interpersonales (Casanova, 1989, p. 599) como un proceso de aprendizaje auténtico.

Su criterio pedagógico descansa sobre ciertas ideas que se ven reflejadas a lo largo de su trabajo en terapia y sobre todo educación. Para Casanova (1989) las ideas centrales del pensamiento de Carl Rogers son las siguientes:

- a) “No puedo enseñar a nadie a enseñar”
- b) “Cualquier cosa que pueda enseñarse a otra persona es intrascendente y ejerce poca o ninguna influencia en la conducta del otro”
- c) “Estoy convencido de que me interesa solo el aprendizaje capaz de influir en significativamente en la conducta”
- d) “El aprendizaje basado en el propio descubrimiento, asimilada por la experiencia no puede comunicarse de manera directa a otro”

Si analizamos lo antes dicho podemos observar que el pensamiento de Rogers en educación resulta radical y para algunos críticos utópico.

De todo lo anterior resulta entonces que el centro de la escuela no es el maestro y tampoco lo son los planes y programas, el centro de la escuela resulta ser el alumno.

2.2.1 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es la base de la educación para Rogers, el cual tiene un fundamento netamente interpersonal y resulta de la acumulación de hechos. El aprendizaje significativo es definido como: “La manera de aprender que señala una diferencia en la

conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y personalidad, es un aprendizaje penetrante que no consiste en un aumento de conocimientos sino en un cambio de cada aspecto de la persona” (Rogers, 1964, p. 230).

Dentro de las condiciones mencionadas por el autor para que se del aprendizaje significativo en el aula encontramos:

-El contacto con problemas: El alumno muestra un cambio trascendente en su ser cuando se enfrenta a una o varias situaciones que son percibidas como un problema.

De ello deriva que la educación debe permitir al alumno entrar en contacto con los problemas más importantes de su existencia y que así perciba las cuestiones que desea resolver. Se entiende entonces que la educación debe tomar en cuenta la etapa de vida que experimenta el estudiante y partir de esta para mostrar los contenidos.

-Crear en el aula el clima que permita la realización de aprendizajes significativos.

El aprendizaje significativo se da bajo las siguientes condiciones: en el contacto con el otro, ya sea docente, directivo o sus pares, dotar de herramientas entendidas como situaciones que permitan al alumno poner en juego sus habilidades, conocimientos y su propia persona en conjunto para que, derivado de ello se dé la toma de decisiones.

El aprendizaje significativo es el fruto que deriva de la existencia humana, por medio de este es posible reescribir la historia del individuo.

Tres son los conceptos centrales en la teoría de Carl Rogers que sustenta el aprendizaje significativo en educación, los cuales se retoman para esta investigación y son la visión del maestro, alumno y de la institución, que se presentan a continuación:

2.2.2 Maestro

El docente es percibido como un guía, consejero y hasta cierto punto compañero que da dirección psicológica-personal y didáctica-instructiva, que respeta al alumno y ayuda en la formación de su personalidad en desarrollo, es decir que reconstruya sus experiencias.

Dentro de las características que el docente debe mostrar en el aula para facilitar el aprendizaje significativo, encontramos: coherencia, aceptación incondicional del alumno, comprensión de sus sentimientos y provisión de recursos, es decir como el docente se ocupa a sí mismo empleando su conocimiento y experiencia como un recurso más en el aula, todo ello facilita el aprendizaje (Rogers, 1964, p. 236).

De esta manera el docente se muestra como lo que es, una persona y no un plan y programa de estudio que habla sin parar desligado de la realidad, sus actitudes son acordes con sus sentimientos y hay una relación interpersonal entre ambos alumno-docente que permite el desarrollo del aprendizaje significativo.

2.2.3 Alumno

Percibido como una persona que se respeta y motiva a sí misma, es libre de elegir o no hacerlo, de esforzarse por obtener la oportunidad de probar a sí mismo quien es ante una dificultad, la enseñanza centrada en el alumno logra un grado alto de aceptación personal, un mayor aprendizaje que se vuelve independiente con respecto a los planes y programas, más creativo y con responsabilidad de sí mismo (Rogers, 1964, p. 257). De esta manera el docente facilita el clima para que se cumpla lo anterior y el alumno asuma la responsabilidad en **su propio aprendizaje**, el objetivo principal es ayudar en la toma de decisiones y en la comprensión de sí mismo, liberando sus capacidades de autoaprendizaje.

2.2.4 Institución

La escuela percibida como un lugar que no posea una idea unitaria de hombre, ya que el hombre es por su esencia y la ciencia no aborda totalmente este punto (Casanova, 1989, p. 602).

Se entiende por ende que la institución cumple con condiciones que favorezcan el aprendizaje del educando, la unicidad, autoorientación y el aprendizaje autoiniciado (Rogers, 1964, p. 258), donde se debería considerar otro parámetro de medición de la evaluación, como ayudar al alumno a entender y comprender su lugar natural en la valoración de la vida, para esto debe crear un ambiente que propicie que el alumno pueda ser lo que es.

La relación educativa que tenga la institución con el alumno permite se lleve a cabo la realización personal lo cual exige que se olvide la postura autoritaria o directiva que en años anteriores solía utilizar.

En conclusión, el aprendizaje significativo de Carl Rogers deriva de un análisis de los fenómenos observables para brindar una explicación del individuo, se intenta facilitar el aprendizaje por medio de las relaciones interpersonales, puesto que somos seres sociales, este proceso de aprendizaje se vuelve auténtico, positivo y único para quien lo experimenta, ya que parte de su experiencia, vivencias, estilos de creencias, estilos de aprendizaje y sistema de valores, de ello deriva su singular.

La práctica educativa de este enfoque descansa sobre ideas centrales que se vuelven el pilar de la forma de enseñanza, según estas premisas no es posible enseñar desde la experiencia, se debe proveer de las herramientas, situaciones y tareas que pongan en juego las

habilidades personales de cada alumno pues de otra manera no existirá influjo en el adolescente y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje significativo resulta de la experiencia y del uso que se le dé en el aula para el aprendizaje de conocimientos, este no es posible si no se acercan los contenidos al diario vivir del alumno, de sus vivencias, sistemas de creencias y jergas socialmente adquiridas por la etapa de vida, entre otros. Por lo que es factible y necesario que el maestro tome la actitud de guía, consejero y compañero que brinda una didáctica-instructiva y orientación pedagógica, sin embargo en la etapa de adolescencia se deben marcar pautas y límites que los alumnos no puedan pasar pues se corre el riesgo de encontrarnos en el extremo de muestras positivas de respeto al docente, es decir las faltas a la autoridad, agresiones, conductas disruptivas, rechazo e impulsividad en el aula por lo que para apreciar en los estudiantes un aprendizaje significativo, el maestro debe encontrar conductas visibles que permitan ver un cambio en las áreas del alumno, para ello debe darse el tiempo de conocerlo, comprenderlo y como resultado interpretarlo, a esto le sumamos que cada docente tiene más de un grupo y en algunos casos trabajan en más de una escuela, esta labor se dificulta, y más cuando se debe cubrir un plan y programa marcado por SEP para el correcto desempeño docente ante sus directivos y la unificación de objetivos que nos llevan a una formación sólida en los alumnos del nivel media superior.

El trabajo con competencias es algo que el mismo sistema de educación en México dificulta ya que la premura por cubrir un plan marcado, por valorar al alumno bajo una escala de 5 a 10 y cuestiones administrativas con las que cada docente debe cumplir deja poco tiempo para esta labor titánica.

Al mismo tiempo encontramos que muchos docentes no cuentan con el perfil para el desarrollo de la labor antes expuesta, el manejo de emociones que cada uno de ellos presenta y del poco tiempo con el que cuentan así como estrés y problemas personales de los cuales no se exenta nadie, que entorpecen el rol docente ante el grupo.

Los alumnos aunque se encuentran en la misma etapa no cuenta con el mismo desarrollo de habilidades, valores y actitudes comportamentales, por ello es necesario dar el espacio para que elija libremente pero en un contexto controlado donde el profesor desempeñe la labor de guía para que el alumno tenga un desarrollo integral más allá de memorización de contenidos.

De este modo lo mismo sucede con la institución quien se apega a los estándares marcados por SEP y **no** tiene opción de considerar otro parámetro para la medición del desempeño de sus alumnos, esto y otras labores administrativas impiden que cuenten con el tiempo, espacio y estrategias que ayuden a crear el ambiente y condiciones que apoyen el desarrollo integral del alumno, que debería en primera instancia ser su labor primordial.

2.3 Nivel Media Superior

El Sistema Educativo Nacional está compuesto por los tipos: Básico, Medio Superior y Superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. La educación de tipo básico está compuesta por los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria.

El tipo Medio-Superior comprende el nivel de bachillerato, así como los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes, está compuesto por la licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así

como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura, como los estudios de técnico superior universitario (SEP, 2018).

2.3.1 Definición de nivel medio superior

La educación media superior en México comprende un solo nivel y tiene duración de tres años o menos, dependiendo el plan de estudios, la edad de los alumnos oscila entre los 15 a los 17 años.

La educación media superior en México tiene como finalidad dos objetivos primordiales: elegir entre las diversas carreras de educación superior pública o privada y capacitar al alumno en actividades enfocadas al ámbito laboral (Alcántara, Zorrilla, 2010, p. 47).

SEP (2016) en su glosario de términos de media superior define educación media superior como: “El tipo educativo cuyos estudios obligatorios antecedentes son los de secundaria. Comprende el bachillerato general, bachillerato tecnológico y el profesional técnico. Tiene una duración de 2 o cuatro años”. Por su parte bachillerato general se define como: “La educación de tipo medio superior, que prepara al estudiante en todos los campos de formación; con la finalidad de que pueda cursar posteriormente estudios del tipo superior. Con duración de dos o tres años”.

2.3.2 Tipos de bachillerato

La subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en 2008 dio a conocer las modalidades en las que es posible cursar el nivel bachillerato a nivel nacional, las opciones son varias y dentro de ellas tenemos:

-Bachillerato general

Cuenta con las materias de tronco común además de la modalidad propedéutica, diseñadas para continuar con los estudios de Educación Superior.

El bachillerato no escolarizado cuenta con dos modalidades:

-Certificación por evaluaciones parciales

Modalidad no escolarizada que permite continuar con el ciclo de formación básica, las instalaciones son diversas y el alumno es quien elige la trayectoria curricular.

-Virtual

Modalidad totalmente en línea, se cuenta con apoyo de docentes y capacitadores, tiene una duración máxima de dos años y cuatro meses.

-Bachillerato mixto

Permite combinar los estudios con actividades laborales, de casa, etc. las escuelas que cuentan con esta modalidad son Centro Multimodal de Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales (CMM), de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM); el Bachillerato Tecnológico Auto-planeado, de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Conalep.

-Discapacidad

Programa que ofrece estudios de NMS para quienes tiene algún tipo de discapacidad: auditiva, motriz, intelectual, etc. En esta modalidad se estudia por cuenta de alumnos apoyándose en libros de preparatoria abierta (SEP, 2017).

Concluyendo, SEP oferta distintas modalidades de bachillerato en todo el país, con la intención de ampliar la cobertura del sistema nacional de bachillerato (SNB) con el fin de erradicar la deserción y la escasa eficiencia terminal.

2.4 Inteligencia emocional

Introducción

Mucho se ha hablado de la inteligencia emocional y sus beneficios, estudiosos del tema dialogan en sus textos sobre las repercusiones positivas que los individuos obtienen con el trabajo de la IE en todas las áreas de la vida, organismos internacionales como UNESCO y OCDE enfatizan en el beneficio de la formación integral donde los conocimientos académicos y habilidades socioemocionales se conjuntan para apoyar el desarrollo integral del individuo. Las investigaciones al respecto varían en edad, circunstancias y objetivos sin embargo persiguen un bien común: el desarrollo óptimo e integral de los seres humanos.

En educación el desarrollo de la IE y de las competencias socioemocionales ayudan en la formación de los alumnos, generando seres humanos plenos, afectivos y satisfechos.

Es por ello que para la presente investigación se hace necesario retomar el trabajo con la inteligencia emocional (IE) no sin antes definir el término, abordar sus orígenes teóricos y los conceptos que interviene en el desarrollo emocional pues cada uno tiene una perspectiva diferente y no deben ser tomados como sinónimos con el fin de evitar confusiones teóricas que más tarde son llevadas a la práctica.

El concepto de inteligencia emocional apareció por primera vez en un artículo publicado por los autores Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Extremera, Fernández-Berrocal, 2004, pág. 2), el término se retoma cinco años más adelante por el autor Daniel Goleman en su libro: inteligencia emocional, donde el autor afirma que existen habilidades más importantes que solo las académicas por lo que a partir de este momento para Epstein (1998) (citado en (Extremera, Fernández-Berrocal, 2004, p. 2)) el término contó con la aceptación social y la popularidad por el cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI), la antipatía generalizada en la sociedad hacia las personas que poseen un alto nivel intelectual y el mal uso educativo de los resultados de los test y evaluaciones de CI.

Como consecuencia de este conjunto de eventos se deriva un sinnúmero de información por parte de medios de comunicación, libros y artículos al respecto donde se aborda los beneficios que obtienen los individuos del trabajo con IE.

En la actualidad se cuenta con una base teórica sólida que sustenta el término, los autores y estudiosos del tema se concentran en dos enfoques que derivaron de los trabajos de Peter Salovey y John Mayer.

2.4.1 Antecedentes Inteligencia emocional

Se ha demostrado que el éxito es un complemento de sentirse pleno en varias áreas de la vida, las emociones juegan un papel protagónico en nuestra percepción de la cultura y por ello las investigaciones en el tema han prosperado de manera benéfica tanto para la sociedad como para el bienestar de los individuos.

Para fines de este estudio se retoma la teoría de Salovey y Mayer (1990) con un enfoque cognitivo centrado en las habilidades emocionales básicas de la inteligencia emocional ya

que es la base epistemológica del cociente emocional que más tarde Bar-on (1997) construirá (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Pena, Repetto, 2008) y que para los fines descritos anteriormente se retoma.

Para Salovey y Mayer la inteligencia emocional en un primer momento es definida como:

La capacidad de regular los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Se considera a la IE como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, el cual se vuelve más efectivo y ayuda a pensar de una forma más inteligente en la vida emocional (Fernández-Berrocal, Extremera, 2005, p. 68).

Una segunda revisión del concepto de IE implicaría unificar tanto la emoción como el razonamiento y es por eso que en 1997 cambia la definición debido a los avances en sus investigaciones, quedando de la siguiente manera:

La inteligencia emocional implica de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional (Salovey y Mayer, 1997, p. 68).

El concepto de IE para Salovey y Mayer se vuelve más complejo, incorporando variables que pretenden alejarse de aquellos modelos mixtos sobre el constructo.

Por último tenemos que en 2000, realizan cambios nuevamente en su definición, de ello resulta que:

“La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 69).

Según Frago (2015) el término inteligencia emocional se ha dividido en cinco fases para su correcto estudio, las cuales abarcan un periodo de tiempo en la historia de la humanidad.

Primera fase: Esta comienza en 1900 hasta los años setentas, donde se utilizan instrumentos para medir el razonamiento abstracto.

Segunda fase: De 1970 a 1990, el paradigma cognitivo y la aparición de autores clave como lo son Mayer y Salovey (1997) se vuelven inspiración para otros autores.

Tercera fase: Abarca de 1990 a 1993, periodo donde los autores Mayer y Salovey junto con otros autores realizan publicaciones sobre inteligencia emocional.

Cuarta fase: de 1994 a 1997, el término se populariza en diferentes ámbitos.

Quinta fase: De 1998 hasta nuestros días, el trabajo con el constructo de inteligencia emocional prolifera guiado por una mirada que se va puliendo a lo largo de trabajos serios de autores como Salovey y Mayer (1990), Goleman (2000), Bar-on (1996) y otros.

Lo anterior significa según Frago (2015) que la clasificación de los modelos de inteligencia emocional siguiendo a Mayer (2001), son: modelos mixtos y modelos de habilidad.

El modelo mixto toma en cuenta: habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas. Dos de los autores más representativos de este modelo son: Goleman y Bar-on.

El modelo de habilidad se basa en el enfoque cognitivo y retoma de ellos la división de la mente humana que se da en tres esferas: cognición, afecto y motivación. Es aquí donde los autores Mayer y Salovey (1997), definen inteligencia emocional como una característica de la inteligencia social que incluye el conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones, y es donde toman en cuenta cuatro habilidades básicas de la IE: percepción, valoración y expresión de emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión de las emociones, regulación reflexiva de las emociones.

Una de las formulaciones que se toma como referencia y se ha citado con anterioridad, donde la inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) las cuales son:

1) Percepción emocional.

Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a sí mismo, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

2) Facilitación emocional del pensamiento.

Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración, emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva

del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento.

3) Comprensión emocional

Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado, habilidad para comprender sentimientos complejos.

4) Regulación emocional

Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida es la habilidad para distanciarse de una emoción.

Para Salovey y Mayer la IE es considerada como capacidad para percibir y entender la información emocional proveniente del contexto de la vida personal y profesional (Salovey y Mayer, 1990) donde se unen dos percepciones: la cognitiva y la de procesos afectivos que se creían independientes.

2.4.2 Desarrollo emocional y educación emocional

Tapia (1998) citado en García 2003, p. 3)) afirma que el desarrollo emocional es ampliamente ignorado por el currículum escolar, las problemáticas que se presentan en nivel medio superior como deserción, problemas interpersonales, de autoestima, percepción del Yo, sentimientos negativos, crisis existencial y comportamiento disruptivo, son evidencias del trabajo con el cociente intelectual que deja de lado el desarrollo emocional.

De ello deriva que retomemos un concepto que deviene de la IE y este es la educación emocional.

La educación emocional según Bisquerra (2000) citado en García 2003, p. 3)) se entiende como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

De ello se desprende entonces que la educación emocional sea un proceso intencional y sistemático, que es encargado de tomar en cuenta todas las áreas del individuo para su trabajo que deriva en un aprendizaje que se extiende en los diferentes contextos y escenarios de los que el ser humano es participe.

Por todo lo anterior el desarrollo emocional se entiende como una construcción de información categórica en las relaciones cambiantes entre acción e información (Fogel, 1992, p. 125) lo cual se traduce en que la emoción no es independiente del conocimiento, este proceso suele entenderse como uno mismo, esto significa que para experimentar un sentimiento debe existir una experiencia de la situación que brinde información.

2.4.3 Cociente emocional

El término cociente emocional (CE) es acuñado por Reuven Bar-on (1997). Este modelo pertenece al enfoque mixto o multifactorial, el cual toma en cuenta: habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas. Para Bar-on la inteligencia es:

“Un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional” (Ugarriza, 2001, p. 131).

De ello desprende el concepto de IE que el autor considera, el cual es:

“Conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (Bar-on, 1997).

Reuven Bar-on utiliza el término “inteligencia emocional y social” para denominar un tipo específico de inteligencia que difiere de la inteligencia cognitiva (Ugarriza, 2001, p. 131) en su opinión la inteligencia emocional y social pueden modificarse a lo largo de la vida, su teoría refiere a un enfoque mixto de IE (multifactorial) con la finalidad de involucrar rasgos

de personalidad, la propuesta se relaciona con el potencial para el rendimiento pone énfasis en el proceso antes que los logros.

El CE se convierte en la medición de las escalas y subescalas que en conjunto representan para Bar-on la inteligencia emocional y social, el trabajo con las cinco escalas y las quince subescalas es importante, es de notar que algunas de las escalas son el soporte de otras por lo que la atención y el trabajo de todas ellas es imperativo si de inteligencia emocional hablamos.

A continuación se explicitan las cinco categorías con sus respectivas categorías.

2.4.4 Escala de cociente emocional

Sobre la base de la definición de CE, Bar-on construye un inventario que denomina cociente emocional (I-CE) siendo necesario presentar la estructura del inventario I-CE pues es el sustento de la medición del desarrollo emocional para esta investigación.

Las habilidades y destrezas descritas a continuación son los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva y son evaluadas por el Bar-on Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-I en español I-CE).

El inventario Bar-on Eq-i mide de manera cuantitativa el CE que se subdivide en cinco escalas: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés y Estado de Ánimo, subdivididas en 15 subescalas que se observan en la tabla 4. Escalas y subescalas del cociente emocional, donde se encuentran las escalas (5) y subescalas (15) del Inventario Bar-on de Cociente Emocional EQ-i

Tabla 4. Escalas y subescalas del cociente emocional

Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Estado de Ánimo
Conciencia emocional de sí mismo	Empatía	Resolución de Problemas	Tolerancia al Estrés	Felicidad
Asertividad	Relaciones interpersonales	Prueba de realidad	Control del impulso	Optimismo
Consideración	Responsabilidad social	Flexibilidad		
Actualización de sí mismo				
Independencia				

Inventario cociente emocional (Bar-on, 1997)

Los cinco principales componentes de la inteligencia emocional y social que involucran los 15 factores medidos por el Bar-on EQ-I (I-CE) aparecen en la tabla, Ugarriza (2001, pp. 133-135) brinda las definiciones de los 15 factores de la inteligencia personal, emocional y social evaluada por el inventario de cociente emocional son:

2.4.4.1 Componente intrapersonal (CIA)

Área que reúne los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

– Comprensión emocional de sí mismo (CM) La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos.

– Asertividad (AS) La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.

- Autoconcepto (AC) La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.
- Autorrealización (AR) La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
- Independencia (IN) Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

2.4.4.2 Componente interpersonal (CIE)

Área que reúne los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.

- Empatía (EM) La habilidad de percibirse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales (RI) La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad social (RS) La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

2.4.4.3 Componente adaptabilidad (CAD)

Área que reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

- Solución de problemas (SP) La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.

- Prueba de la realidad (PR) La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- Flexibilidad (FL) La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

2.4.4.4 Componente manejo del estrés (CME)

Área que reúne los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control de los impulsos.

- Tolerancia al estrés (TE) La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- Control de los impulsos (CI) La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

2.4.4.5 Componente del estado de ánimo en general (CAG)

Área que reúne los siguientes componentes:

- Felicidad (FE) La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo (OP) La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

El enfoque topográfico organiza los componentes de la inteligencia no cognitiva de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo “factores centrales”:

FC (o primarios) relacionados con “factores resultantes”: FR (o de más alto orden), y que están conectados por un grupo de “factores de soporte”: FS (apoyo o secundarios o auxiliares).

Los tres factores centrales más importantes de la inteligencia emocional son: *la comprensión de sí mismo (nuestra propia habilidad para reconocer y comprender nuestras emociones, estados de ánimos y sentimientos); la asertividad (nuestra habilidad para expresar las emociones y sentimientos); y, la empatía (nuestra habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los otros)*(Bar-on, 1997). Los otros dos factores centrales son: la prueba de la realidad y el control de los impulsos.

Estos factores centrales guían factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que contribuye a la felicidad, es decir, la habilidad para sentirse contento, satisfecho consigo mismo y con los demás y disfrutar de la vida.

Basados en la investigación de Bar-on, los factores centrales y los resultantes dependen de los factores soporte. Por ejemplo, el darse cuenta de las emociones depende del autoconcepto (que incluye el autorrespeto, la comprensión y aceptación de sí mismo. Además, los factores de apoyo como el optimismo y la tolerancia al estrés (como ejemplo) se combinan con los factores centrales, como la prueba de la realidad para facilitar la solución de problemas de un modo eficiente.

La flexibilidad es otro factor importante de soporte que contribuye a los otros factores como la solución de problemas, la tolerancia al estrés y las relaciones interpersonales.

Finalmente es importante mencionar que las habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan y pueden mejorar a través del tiempo con el debido entrenamiento y práctica. (Ugarriza, 2001, p.135).

2.5 Taller (estrategia pedagógica)

La educación se caracteriza como un proceso ya que es una acción intencional y sistemática, por ello se vuelve imperativo para este estudio crear las condiciones idóneas en el salón de clases para el trabajo del desarrollo emocional en los alumnos de nivel media superior para esto la estrategia ideal resulta ser el taller.

Mirabent (1990) define taller pedagógico como:

Una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen. No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales (Citado en Gilimas, Díaz, 2014, p. 71).

El taller es concebido como un equipo de trabajo donde se demuestran en la práctica ideas, teoría, características de la forma de pensar de los alumnos, y se da una solución con contenidos productivos. Resulta ideal para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que permitan al alumno operar el conocimiento y transformar el objeto y como resultado cambiarse a sí mismo (Gilimas, Díaz, 2014, p. 73).

Concluyendo:

Todas las recomendaciones emitidas en educación por los organismos internacionales se encuentran encaminadas al desarrollo integral de los adolescentes de nivel medio superior.

El trabajo de la inteligencia emocional en los alumnos de nivel bachillerato es visto como una vía para la mejora de su desarrollo emocional lo cual deriva en múltiples beneficios por

ello se enfatiza en la incorporación de la formación emocional en la educación de los adolescentes del presente siglo, esto reclama en el docente un cambio en la perspectiva que tiene de su rol, de las estrategias que use en clase, de su desenvolvimiento y de cómo se usa a sí mismo como herramienta de aprendizaje para sus alumnos a la par debe seguir el cambio en la institución, por ende el cambio exige formación del profesorado pero no la formación clásica, sino una donde se le brinde de herramientas para enfrentar situaciones que involucra las emociones y conocimientos de sus alumnos ya que la educación es un proceso que se caracteriza por las relaciones interpersonales, donde los factores emocionales están en juego en todo momento y por ello se exige preste atención a las emociones y sus múltiples influencias en el proceso educativo.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Introducción:

Una vez que se han estudiado las teorías que cobijan esta investigación sobre las cuales se hace la interpretación de datos en pro de cumplir el objetivo de este estudio, se procede a describir el instrumento que va a diagnosticar el desarrollo emocional de los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata.

Por lo anterior el presente capítulo se plantea la base en la cual se sustenta la medición del desarrollo emocional es decir sobre el cociente emocional (CE) y se establecen los aspectos generales de la planeación, desarrollo y los procedimientos que guían el proceso de intervención del taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” para generar la propuesta de manejo de emociones se han determinado los siguientes conceptos dentro de esta investigación:

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se sustenta en un enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental con grupo experimental sin grupo control, porque se recopila información sobre las categorías que sustentan el CE que para el presente estudio sirvió de guía en la medición del desarrollo emocional, así como generar la propuesta adecuada, siguiendo los estudios anteriormente mencionados, que permita hacer un análisis de los elementos que permita generar una propuesta para el trabajo con manejo de emociones en los adolescentes de nivel medio superior. Y con ello realizar la detección de necesidades para determinar el plan de acción a seguir.

La línea de investigación aplicada para este estudio del desarrollo emocional es el CE que se define como: “Conjunto de habilidades personales emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (Bar-on, 1997). Vivas (2003) comenta que la educación tradicional se ha centrado en el desarrollo intelectual con un marcado olvido de lo emocional, sin embargo se habla de educación integral y puesto que es necesario el desarrollo de todas las dimensiones del individuo, por lo que se vuelve viable el trabajo con emociones en los adolescentes de tercer año de la preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP.

El diseño utilizado para la investigación es pre-test y post-test, este diseño incorpora la administración de pre pruebas al grupo de análisis, el grupo que compone el experimento, después a éstos se les aplica el pre-test, se realiza la intervención y por último, se les administra, el post-test (Hernández, Fernández, Batista, 2010 p. 140), el grupo de análisis lo asignó el director de la institución.

Por último se realizó el análisis de los resultados para evaluar la importancia y pertinencia del desarrollo emocional para brindar apoyo en el desarrollo integral de los adolescentes que impacta en el aprendizaje de conocimientos.

3.2 Sujetos

El universo son los alumnos de 3 F de la preparatoria Emiliano Zapata de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el universo se conforma por 22 alumnos. Se utiliza como instrumento el cuestionario denominado “escala de cociente emocional EQ-i” o BarOn I-CE dirigido a los alumnos de tercer año grupo 3 F. La aplicación se llevó a cabo en marzo

de 2019 en el ciclo escolar 2018-2019. La edad correspondiente al grupo de análisis es 17 y 18 años.

3.2.1 Criterios de inclusión

Se incluye a todo aquel alumno de tercer año que pertenezca al grupo denominado 3F que corresponde al grupo experimental único seleccionado para la aplicación del pre-test, la aplicación del taller y aplicación de post-test.

3.2.2 Criterios de exclusión

No forma parte de la investigación alumnos de primero año, segundo y tercer año que no formen parte de 3 F, así los que se encuentran inactivos en el ciclo escolar presente.

3.3 Instrumento

Instrumento Escala de Cociente Emocional

Para la presente investigación se utilizó la escala de cociente emocional EQ-i de Bar-on, (Bar-on I-CE en español) llamada originalmente inventario de inteligencia emocional de Bar-on con medición escala tipo liker, sobre el cual descansa la presente investigación, dicho instrumento contiene 133 preguntas, Bar-on (1997) invalida las siguientes preguntas del test: 5, 12, 25, 34, 41, 50, 57, 65, 71, 79, 94, 101, 109, 115, 123, 133, ya que miden el índice de inconsistencia (p. 112), a continuación se muestran las preguntas que se invalidan:

5. Me agradan las personas que conozco.

12. Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.

25. Creo que he perdido la cabeza.

- 34. Tengo pensamientos positivos para con los demás.
- 41. Hago cosas muy raras.
- 50. En mi vida no hago nada malo.
- 57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.
- 65. Nada me perturba.
- 71. Me siento como si estuviera separado/a de mi cuerpo.
- 79. Nunca he mentido.
- 94. Nunca he violado la ley.
- 101. Soy una persona muy extraña.
- 109. No me siento avergonzado (a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
- 115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
- 123. Nunca tengo un mal día.
- 133. He respondido sinceramente y honestamente a las frases anteriores.

Es así que, del instrumento constituido por 133 preguntas donde se invalidan 16 ítems, resultan 117 preguntas para la medición del desarrollo emocional, Las premisas del EQ-i por escalas se presentan en el Anexo I, de las cuales trece premisas (11, 20, 23, 31, 35, 55, 61, 62, 72, 88, 98 y 108) se repiten en dos escalas, donde se deben seleccionar en una de ellas para dar en total 117 ítems, las cuales ayudarán en la medición del desarrollo emocional del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP.

Las preguntas quedan agrupadas por escala y subescala de la siguiente manera:

Intrapersonal

Conciencia Emocional de Sí Mismo 7, 9, 23, 35, 52, 63, 88, 116

Asertividad 22, 37, 67, 82, 96, 111, 126

Consideración 11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129

Actualización de Sí Mismo 6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125

Independencia 3, 19, 32, 48, 92, 107, 121

Interpersonal

Empatía 18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124

Relaciones Interpersonales 10, 39, 62, 69, 84, 99, 113, 128

Responsabilidad Social 16, 30, 46, 76, 90, 98, 104

Adaptabilidad

Resolución de Problemas 1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118

Prueba de Realidad 8, 38, 53, 68, 83, 97, 112, 127

Flexibilidad 14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131

Manejo del Estrés

Tolerancia al Estrés 4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122

Control del Impulso 13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130

Estado de Ánimo

Felicidad 2, 17, 31, 47, 77, 91, 105, 120

Optimismo 26, 54, 80, 106, 132

Bar-on comenta en su manual de escala de cociente emocional EQ-i, que este instrumento es el ideal para la etapa de vida con la que se trabaja en la presente investigación, ya que dentro del inventario se encuentran la medición de áreas centrales ya mencionadas con anterioridad las cuales son: intrapersonal como categoría (Bar-on las llama escalas y subescalas) y todas sus subcategorías, interpersonal con subcategorías, así como manejo del estrés con sus respectivas subcategorías.

El instrumento está constituido por escalas y subescalas que se muestran en la tabla no. 5, las escalas y subescalas mide de manera cuantitativa el cociente emocional (CE) que se subdivide en cinco escalas: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés y Estado de Ánimo, subdivididas en 15 subescalas.

Tabla 5. Escalas y subescalas utilizadas para el diseño del instrumento CE

Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Estado de Ánimo
Conciencia emocional de sí mismo	Empatía	Resolución de Problemas	Tolerancia al Estrés	Felicidad
Asertividad	Relaciones interpersonales	Prueba de realidad	Control del impulso	Optimismo
Consideración	Responsabilidad social	Flexibilidad		
Actualización de sí mismo				
Independencia				

BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-I).

Osorio (2002) comenta como en un estudio anterior se realizó la aplicación del EQ-i, donde se aplicó a siete muestras para probar su confiabilidad; la consistencia interna se midió usando el alfa de Cronbach, el promedio de los coeficientes del alfa de Cronbach en las subescalas del EQ-i varió desde .69 hasta .86, con un promedio general de consistencia de .76, lo que indica una buena confiabilidad (p. 91). El EQ-i presenta: índice de inconsistencia y porcentaje de omisión por lo que se considera un buen instrumento para la medición del desarrollo emocional para esta investigación.

3.3.1 Variables

Este inventario mide de manera cuantitativa el CE que se subdivide en cinco escalas

(Bar on I-CE), llamadas categorías, las cuales son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo.

A continuación se muestra la tabla de operacionalización de variables que esta investigación retoma para su análisis, la definición que sustenta a cada constructo y los indicadores que de ellas derivan.

Tabla 6. Tabla de operacionalización de variables

Variable	Definición	Indicadores (Por pregunta)
<p>Cociente emocional (EQ-i)</p> <p>Categorías:</p> <p>Intrapersonal (5 subcategorías)</p> <p>Interpersonal (3 subcategorías)</p> <p>Adaptabilidad (3 subcategorías)</p> <p>Manejo del estrés (2 subcategorías)</p> <p>Estado de ánimo (2 subcategorías)</p>	<p>Inteligencia emocional</p> <p>Capacidad de regular los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Salovey y Mayer, 1990)</p>	<p>Intrapersonal</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conciencia emocional de sí mismo -Asertividad -Consideración -Actualización de sí mismo -Independencia <p>Interpersonal</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empatía -Relaciones interpersonales -Responsabilidad social

<p>subcategorías)</p>	<p>Desarrollo emocional:</p> <p>El desarrollo emocional se entiende como una construcción de información categórica en las relaciones cambiantes entre acción e información (Alan Fogel, 1992, pág. 125).</p> <p>Cociente emocional:</p> <p>Conjunto de habilidades personales emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio (Bar-on, 1997).</p> <p>Se describe de manera sistémica los cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus subcomponentes.</p>	<p>Adaptabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Resolución de problemas -Prueba de realidad -Flexibilidad <p>Manejo del estrés</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tolerancia al estrés -Control de impulso <p>Estado de ánimo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Felicidad -Optimismo
-----------------------	--	--

	<p>Componente intrapersonal</p> <p>(CIA) Área que reúne los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.</p> <p>Componente interpersonal</p> <p>(CIE) Área que reúne los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.</p> <p>Componente de adaptabilidad (CAD) Área que reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.</p>	
--	---	--

Se hace notar que para la operacionalización de las variables en la medición del CE en el instrumento se utilizó la definición descrita en la tabla no. 6, sin cambios, ya que el instrumento EQ-i de Bar-on así lo requiere.

Bar-on en su inventario de inteligencia emocional EQ-i, denomina escalas y subescalas a las áreas y subáreas que integran el CE, sin embargo para la presente investigación se le denominarán categorías y subcategorías en el reporte de resultados y de aquí en adelante.

El test comprende premisas breves bajo la escala tipo liker donde se otorgan valores del uno al cinco, el valor de cada ítem es otorgado dependiendo de la dirección en la que se encuentra construido, si la premisa es en dirección negativa (del cinco al uno) o dirección positiva (del uno al cinco)

El test comprende premisas breves bajo la escala tipo liker donde se otorgan valores del uno al cinco, el valor de cada ítem es otorgado dependiendo de la dirección en la que se encuentra construido, si la premisa es en dirección negativa (del cinco al uno) o dirección positiva (del uno al cinco), a cada ítem se le asigna uno de los siguientes valores según corresponda la persona por ello se mide bajo escala liker y es así como se reportan más adelante los resultados, la escala liker comprende:

5 = Con gran frecuencia es mi caso

4 = Muchas veces es mi caso

3 = A veces es mi caso

2 = Pocas veces es mi caso

1 = Rara vez es mi caso

Su valor se asigna según la impresión que el sujeto de análisis le dedique, el valor depende si el ítem es de impresión negativa o positiva el cual se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 7. Valores de las Respuestas del EQ-i según su impresión

Respuesta en hoja	Significado de la respuesta	Valor positivo	Valor Negativo
1	Rara vez o nunca es mi caso	1	5
2	Pocas veces es mi caso	2	4
3	A veces es mi caso	3	3
4	Muchas veces es mi caso	4	2
5	Con gran frecuencia es mi caso	5	1

Fuente: Elaboración propia

El inventario EQ-i se responde en un promedio de 30 a 40 min. Se puede aplicar a partir de los 17 años de edad, para la aplicación se debe propiciar una atmósfera tranquila, sin ruido, positiva con ambiente de confianza al indicar que no hay respuestas ni buenas ni malas y que es completamente confidencial además de asegurarse que comprendan claramente las instrucciones (Osorio, 2002, p. 92).

Se debe tomar en cuenta que por la etapa de vida que experimentan los sujetos de análisis y porque las categorías intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés resultan el soporte de las demás categorías y subcategorías ya que son habilidades soporte, se hace imperativo retomarlas para su medición y para el abordaje del trabajo en el taller del CE con el fin de atender la IE pues se sabe que la inteligencia emocional puede modificarse y por ende mejorarse; la finalidad de integrar rasgos de personalidad en los adolescentes de educación media superior es hacer énfasis en los logros, crear apertura, un lugar donde se pueda trabajar cuestiones importantes para el desarrollo de cada alumno y de esta manera atender su desarrollo integral.

Asimismo las habilidades requeridas en las categorías y subcategorías para el desarrollo emocional en adolescentes resultan el soporte de las siguientes competencias genéricas: Se autodetermina y cuida de sí con sus atributos 1, 2 y 4, se expresa y comunica con el atributo

14, piensa y critica reflexivamente con los atributos 24, 26 y 27 y participa con responsabilidad en la sociedad con la competencia 9 (atributos 35, 36, 37 y 38) y 10 (41 y 42), es así que se apoya el desarrollo de las habilidades requeridas en el MCC que SEP diseñó para los bachilleratos del país.

Cada categoría se presenta en orden, se expone lo que mide, cuantas subcategorías lo integran así como preguntas y a continuación se hace énfasis en las respuestas obtenidas por el grupo experimental de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.

3.4 Procedimiento

Se aplicó el pre-test correspondiente al inventario de cociente emocional (Bar-on, I-CE) adaptado al español para diagnosticar el nivel de cociente emocional de los estudiantes del grupo del grupo experimental sin grupo control y así poder determinar el nivel que presentan antes de la aplicación del taller “Manejo de emociones: una visión distinta del mundo”.

El grupo experimental sin grupo control se asignó por órdenes institucionales, la aplicación de la prueba se realizó de manera colectiva con una duración de 40 a 50 minutos. El grupo experimental sin grupo de análisis corresponde al grupo 3 F de tercer año de la preparatoria Emiliano Zapata de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el grupo está conformado por 22 alumnos, sus edades son 17 y 18 años. Posteriormente se llevó a cabo la aplicación del taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” con un módulo de 5 sesiones con duración de 50 minutos cada una, la aplicación se realizó durante 5 semanas, ya que cada sesión se daba en la hora correspondiente a tutoría.

Además de todo lo antes mencionado se tomaron fotos (ver anexo II) del desempeño en el taller de los alumnos del grupo experimental sin grupo control, se invitó al tutor a permanecer durante las sesiones sin embargo solo permaneció en una sesión que fue la inicial, al final se aplicó el post-test (ver anexo I). En la aplicación del post-test la asistencia fue de los 22 alumnos que integran el grupo.

Hay que recalcar que los alumnos del grupo experimental sin grupo control al responder el pre-test comentaron que varios de los ítems se repetían y que si eso era un trampa por parte de quien había realizado el instrumento, se les explico la razón del porque algunos ítems se repetían, en ningún momento hicieron otro comentario, la aplicación del pre-test y post-test fue fluida.

3.4.1 Aplicación del taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” para el trabajo del desarrollo emocional

El pasado 13 de marzo de 2019 en la preparatoria Emiliano Zapata BUAP se llevó a cabo la aplicación del taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” como parte de la aplicación del pre-test de la correspondiente investigación. El taller tuvo una duración de 5 sesiones con un horario de aplicación que abarcó de 50 minutos cada semana durante la hora de tutoría de tercer año de bachillerato. El taller se deriva del abordaje de las cinco categorías abordadas en la teoría de Reuven Bar-on, el instrumento resulta el ideal para el trabajo del desarrollo emocional en los alumnos de la preparatoria por la etapa en la que se encuentran y porque son los factores centrales de más alto orden ya que guían las acciones de los alumnos en múltiples contextos.

A continuación se muestra la planeación general del contenido temático del taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida”.

TEMAS	DÍA Y DURACIÓN
1.1 Área intrapersonal (conciencia emocional de sí mismo, asertividad, consideración, independencia).	13 de Marzo, duración 50 minutos.
1.2 Área interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social).	20 de Marzo, duración 50 minutos.
1.3 Área adaptabilidad (resolución de problemas, control de impulso, flexibilidad).	27 de Marzo, duración 50 minutos.
1.4 Área manejo del estrés (Tolerancia al estrés, control de impulso).	3 de Abril, duración 50 minutos.
1.5 Área estado de ánimo (felicidad, optimismo, actualización de sí mismo).	10 de Abril, duración 50 minutos.

El diseño de la planeación del taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida”, se realizó por módulo (Ver capítulo V propuestas), como puede observarse en la planeación general, cada sesión ésta diseñada por temas subtemas con actividades encaminadas a desarrollar los elementos que conforman las categorías y subcategorías de cociente emocional y marcadas en el inventario de cociente emocional de Bar-on I-CE (1995).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los resultados de la intervención que atañe a esta investigación, es decir los datos descriptivos del grupo de experimental sin grupo control que de aquí en adelante se nombra grupo de análisis, de la preparatoria Emiliano Zapata y se destacan aquellos aspectos que resultan relevantes en el proceso como dar respuesta a la pregunta de investigación así como abordar los objetivos tanto generales como particulares.

Las variables analizadas en la presente investigación son las siguientes y se presentan en el orden nombrado a continuación:

- Resultados generales por categoría del pre-test, las cuales son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo.
- Resultados particulares por subcategoría del pre-test, el reporte de los resultados se presenta por cada una de las preguntas que integran a la subcategoría, la cual para Bar-on se conoce como escala y subescala y que en la presente investigación son nombrados como **categoría y subcategoría**.
- Resultados generales por categoría del post-test reportado en el mismo orden que en el pre-test
- Resultados particulares por subcategoría del post-test, el reporte de los resultados se presenta por cada una de las preguntas que integran a la subcategoría, en el mismo orden mencionado con anterioridad.
- Comparación de resultados pre-test y post-test de desarrollo emocional de los alumnos de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.

A continuación se muestran los resultados.

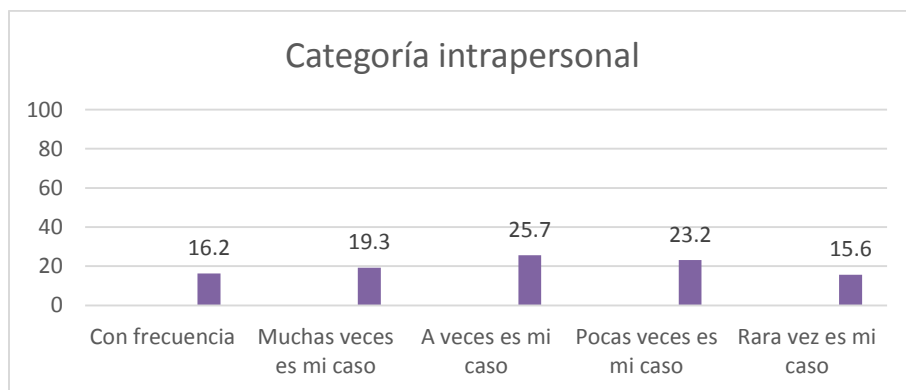
4.1 Resultados pre-test

4.1.1 Categoría intrapersonal

La categoría intrapersonal es la más extensa en el inventario de Bar-on IQ-i, se encuentra compuesta por las siguientes subcategorías: conciencia emocional de sí mismo, asertividad, consideración, actualización de sí mismo e independencia, cada una de estas subcategorías son necesarias para poder lograr la categoría completa, ya que si falta una de las subcategorías podemos decir que la habilidad intrapersonal no está completa, la categoría intrapersonal es la que nos permite conocernos mediante un autoanálisis que se logra siendo considerado con uno mismo, la autocomprensión nos permite saber cómo somos y que queremos, es tener acceso a la propia vida emocional a nuestros sentimientos y ponerle nombre para interpretarlos y orientar la conducta en un momento preciso.

Los resultados encontrados en esta categoría en el grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata es el siguiente:

Gráfica 1. Resultados de la categoría intrapersonal de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



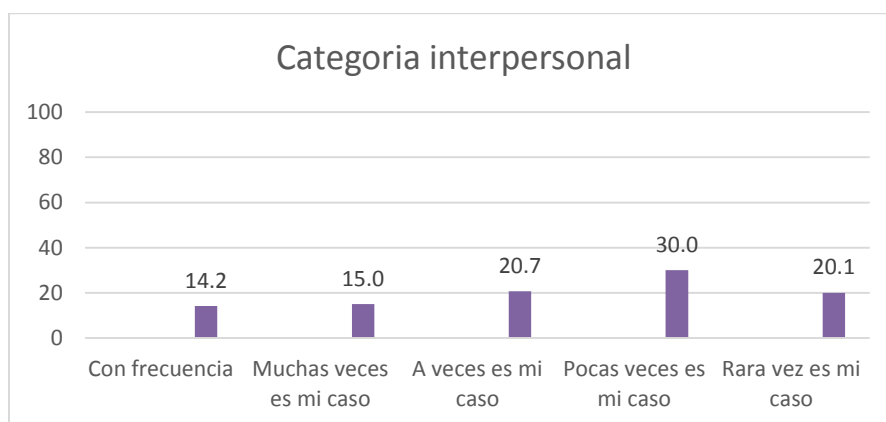
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 1 se observa que el 25.7% del grupo de análisis puntúa en un “a veces es mi caso”, seguido de un 23.2 % en un “pocas veces es mi caso”. Esto quiere decir que menos del 50% del grupo experimental no logra hacer un autoanálisis de su persona, así como saber quiénes son, que quieren y tener acceso a su vida emocional, además de sus sentimientos y mucho menos poder interpretar lo que están sintiendo o experimentando para la toma de decisión en situaciones en específico.

4.1.2 Categoría interpersonal

La categoría interpersonal es la que nos permite comprender a los demás, comunicarnos con ellos, entendiendo sus diferentes estados de ánimo, motivaciones, intereses y habilidades. Dentro de esta categoría se incluye la capacidad para establecer y mantener relaciones sociales, así como asumir diversos roles en distintos escenarios sociales, puede ser como un miembro más o como un líder, esta capacidad nos permite poder influir en los otros de manera tanto positiva como negativa si es que no se tiene control de ello puesto que nos permite ver distintos puntos de vista. Los resultados hallados en esta categoría en el grupo de análisis se muestran en la gráfica número 2.

Gráfica 2. Resultados de la categoría interpersonal del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



Fuente: Elaboración propia.

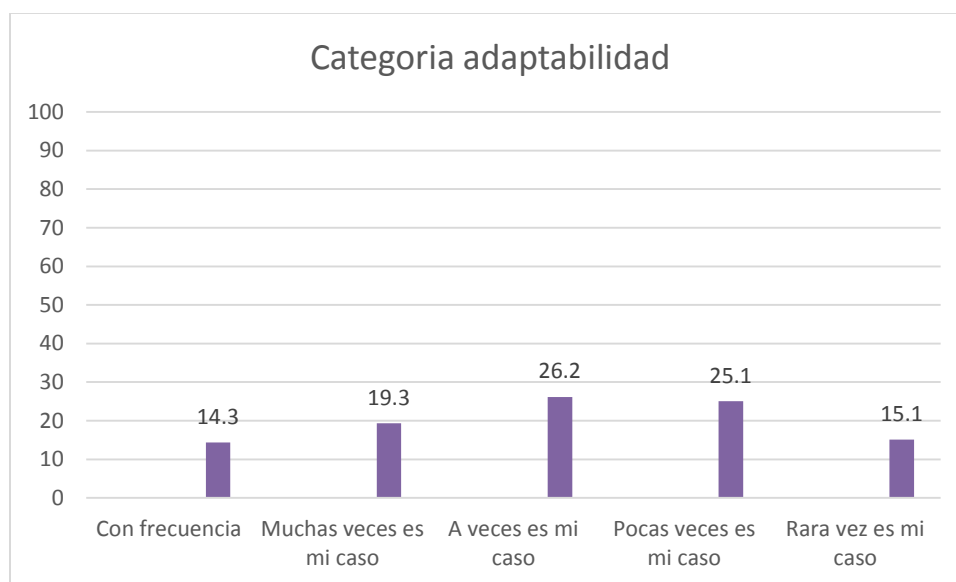
Se observa que 30 % de la población del grupo de análisis puntúa “pocas veces es mi caso”, seguido de “a veces es mi caso” con un 20.7%, lo cual quiere decir que más de la mitad de los adolescentes no logran mantener relaciones sociales estables y positivas, así como asumir roles diferentes por lo tanto no logran influir en los demás de manera positiva.

4.1.3 Categoría adaptabilidad

La categoría adaptabilidad se refiere al poder identificar y definir un problema sabiendo que nos encontramos en una realidad específica que se sujeta a un contexto y sociedad, esto nos da una pauta para saber qué solución es la mejor siguiendo las normas, reglas y valores del lugar en el que se vive y con base en ello realizar un ajuste a nuestras emociones, sentimientos y conductas, es decir a saber en qué momentos podemos actuar siempre con respeto a los demás.

Los resultados obtenidos se muestran seguidamente:

Gráfica 3. Resultados de la categoría adaptabilidad del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



Fuente: Elaboración propia.

Los adolescentes obtuvieron un 26.2% en “a veces es mi caso” seguido de un 25.1 % en “pocas veces es mi caso”, es así que un poco más del 50% de la población aun no logran

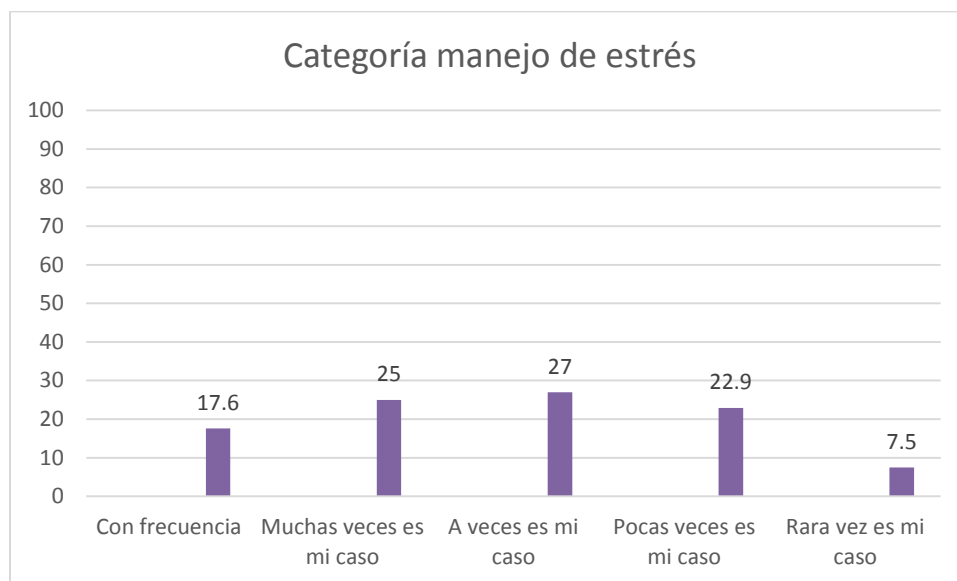
apegarse a la realidad en la que viven en cuanto a identificar un problema, definirlo y dar una solución pertinente a su contexto siguiendo normas, reglas y valores de la sociedad a la que pertenecen.

4.1.4 Categoría manejo del estrés

Este conjunto de habilidades permiten resistir y soportar desventuras en el diario vivir causados por situaciones estresantes, eventos adversos o cuando las cosas no resultan a nuestro favor, de tal manera que se controlen los impulsos por actuar así como las emociones generadas y mantener una actitud positiva.

Los resultados obtenidos en esta categoría son los siguientes:

Gráfica 4. Resultados de la categoría manejo del estrés del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica no. 4 Resultados de la categoría manejo del estrés de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP nos muestra que el 27% de la población responde un “a veces es mi caso” seguido de un 25% con un “muchas veces es mi caso”. Esto indica que menos de la mitad de los adolescentes no logran mantener una actitud positiva ante

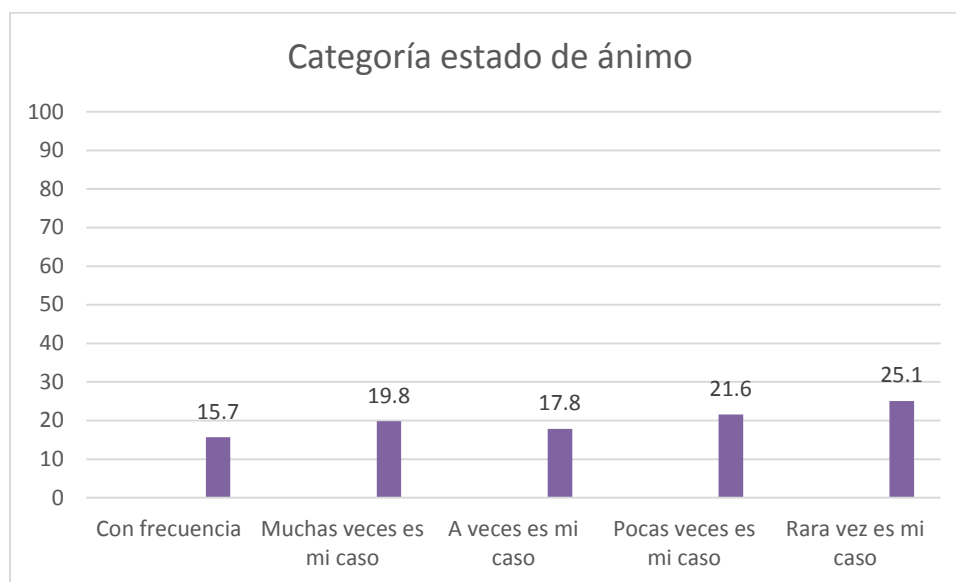
situaciones estresante, así como cuando las cosas no resultan a su favor, esto no permite que logren controlar sus impulsos al actuar.

4.1.5 Categoría estado de ánimo

La categoría estado de ánimo se refiere a la habilidad o conjunto de habilidades que permiten sentirse satisfecho con la vida, disfrutarse a sí mismo y a los seres queridos, ya que se vislumbra el lado más brillante de la vida a pesar de las adversidades que se puedan experimentar, esto permite generar sentimientos positivos para consigo mismo y los otros.

Los resultados de dicha categoría se muestran a continuación:

Gráfica 5. Resultados de la categoría estado de ánimo del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica número 5 nos indica que los adolescentes del grupo de análisis puntúan en un 25% en “rara vez es mi caso”, seguido de un 21.6% en un “pocas veces es mi caso”. Esto indica que menos de la mitad no se siente bien consigo mismos, esto impide sentirse satisfechos con la vida y por ende con sus seres queridos, por ello no pueden mantener una actitud positiva ante la vida.

4.1.1.1 Subcategoría Conciencia Emocional de Sí Mismo

En lo siguiente se expondrán los resultados mayor y menor por cada una de las preguntas que conforman a las categorías y subcategorías que integran el instrumento utilizado para esta investigación para medir el desarrollo emocional del grupo experimental sin grupo control para los fines investigativos de este estudio.

Cada subcategoría se presenta en orden de su categoría, se expone lo que mide, cuantas subcategorías lo integran así como preguntas y a continuación se hace énfasis en las respuestas obtenidas por el grupo experimental de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.

Conciencia emocional de sí mismo es la habilidad que ayuda a reconocer y entender los propios sentimientos, es decir qué se siente y por qué, esta subcategoría comprende 8 preguntas dentro del instrumento de medición.

A continuación se muestran los porcentajes obtenidos en el pre-test del grupo de análisis de tercer año de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.	Máx. 3 (8) Mín. 1 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
9. Entro fácilmente en contacto con mis emociones.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más profundos.	Máx. 3 (8) Mín. 1 (1)	Máx. 36.3% Mín. 4.5 %
35. Me es difícil entender como me siento.	Máx. 3 (10) Mín. 1 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más profundos.	Máx. 4 (9) Mín. 1 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5%
63. Soy consciente de cómo me siento.	Máx. 4 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a).	Máx. 4 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.4 % Mín. 0 %
116. Me es difícil describir mis sentimientos.	Máx. 3 (8) Mín. 5 (2)	Máx. 36.3 % Mín. 9%

El puntaje más alto lo obtienen en la pregunta 88 donde el 54.5 %, de los alumnos que integran el grupo análisis puntúan en un muchas veces es mi caso, seguido de las preguntas 9, 52 y 63 donde obtienen los promedio más altos, lo cual significa que tienen una conciencia emocional alta, para entender y reconocer sus propios sentimientos al concentrar sus respuestas en muchas veces es su caso de la escala liker y el porcentaje más bajo lo obtienen en la pregunta 88 y 63 con un 0% en rara vez es mi caso, esto corresponde a lo anteriormente dicho.

4.1.1.2 Subcategoría asertividad

Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos así como los derechos propios de una forma no destructiva, la subcategoría comprende 7 preguntas dentro del instrumento.

Los porcentajes obtenidos son los siguientes:

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
22. No soy capaz de expresar mis sentimientos.	Máx. 3 (8) Mín. 5 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
37. Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.	Máx. 4 (9) Mín. 1 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
67. Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.5 % Mín. 0 %
82. Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo.	Máx. 3 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.	Máx. 4 (9) Mín. 1 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
111. los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	Máx. 1 (13) Mín. 4 (0)	Máx. 59 % Mín. 0 %
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.	Máx. 2 (8) Mín. 4 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %

Los alumnos del grupo experimental obtienen el promedio más alto en la pregunta 67 con un 45.5% seguido de las preguntas 37 y 96 donde el porcentaje más alto de concentra en muchas veces es mi caso, esto quiere decir que menos de la mitad del grupo de análisis tiene la habilidad para expresar sus sentimientos creencias y pensamientos de una forma no destructiva, el porcentaje más bajo se registra en las preguntas 67, 111, 126 con un 0% en muchas veces es mi caso y en la pregunta 67 rara vez es mi caso.

4.1.1.3 Subcategoría consideración

Es la Habilidad del adolescente para entenderse, aceptarse y respetarse a sí mismo, gustarse completamente y aceptarse como alguien bueno, en el instrumento comprende 9 preguntas.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
11. Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de las situaciones.	Máx. 4 (7) Mín. 5 (3)	Máx. 31.8 % Mín. 13.6 %
24. No tengo confianza de mí mismo/a.	Máx. 2 (8) Mín. 4 (4)	Máx. 36.3 % Mín. 18.1 %
40. Me tengo mucho respeto.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %
56. No me siento bien conmigo mismo (a).	Máx. 1 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
70. Me resulta difícil aceptarme tal cual soy.	Máx. 2 (9) Mín. 4 (2)	Máx. 40.9 % Mín. 9 %
85. Me siento feliz conmigo mismo (a).	Máx. 4 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
100. Estoy contento (a) con mi cuerpo.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
114. Estoy contento (a) con la forma en que me veo.	Máx. 3 (7) Mín. 2 (3)	Máx. 31.8 % Mín. 13.6 %
129. Mis cualidades superan a mis defectos y esto me permite estar contento (a) conmigo mismo (a).	Máx. 4 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.5 % Mín. 0%

El porcentaje más alto se concentra en la pregunta 129 donde el 54.5% de los alumnos del grupo de análisis concentran su respuesta en muchas veces es mi caso, seguido de las

preguntas 11, 100, 40 y 85, lo cual significa que más de la mitad del grupo de estudio tiene la habilidad para entenderse, aceptarse y reconocerse, así también como gustarse, los porcentajes más bajos los obtenemos en las preguntas 85 y 129 al obtener un 0% en rara vez es mi caso.

4.1.1.4 Subcategoría actualización de Sí Mismo

Es considerada la habilidad para desarrollar las capacidades potenciales que cada uno de los seres humanos cuenta, los cuales nos llevan a alcanzar un sentido de riqueza y vida plena significativa, el número que comprende dentro del instrumento es de 9 preguntas.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.	Máx. 5 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %
21. No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para qué cosas soy bueno/a.	Máx. 2 (9) Mín. 1 (3)	Máx. 40.9 % Mín. 13.6 %
36. He logrado muy poco en los últimos años.	Máx. 3 (8) Mín. 2 (2)	Máx. 36.3 % Mín. 9 %
51. No disfruto lo que hago.	Máx. 1 (10) Mín. 4 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %
66. No me entusiasman mucho mis intereses.	Máx. 1 (11) Mín. 5 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %
81. Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan	Máx. 5 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.5 % Mín. 0%
95. Disfruto de las cosas que me interesan.	Máx. 5 (17) Mín. 1 (0)	Máx. 77.2 % Mín. 0 %
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.	Máx. 5 (15) Mín. 1 (0)	Máx. 68.1 % Mín. 0 %
125. No tengo idea de lo que quiero hacer en la vida.	Máx. 1 (10) Mín. 5 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %

En la subcategoría actualización de sí mismo se obtiene el porcentaje más alto en la pregunta 95 con un 77.2 % de la población del grupo experimental puntuando en “con gran frecuencia es mi caso” seguido de las preguntas 6, 110, 81 y 125 esto significa que la

mayoría de los alumnos del grupo de análisis tiene la habilidad de desarrollar las capacidades potenciales para obtener una vida plena, los puntajes más bajos se concentran en las preguntas 6, 95, 21, 110, 81 siguiendo lo anteriormente dicho.

4.1.1.5 Subcategoría independencia

Es la habilidad que se encamina a ser autodirigido y auto-controlado en lo que se piensa y se actúa además de ello ser libre de cualquier tipo de dependencias emocionales, dentro del instrumento lo conforman 7 preguntas.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
3. Prefiero un tipo de trabajo en el que me indiquen casi todo lo que debo hacer.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
19. Cuando trabajo con otros, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.	Máx. 3 (9) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
32. Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí.	Máx. 1 (10) Mín. 5 (2)	Máx. 45.5 % Mín. 9 %
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a).	Máx. 1 (9) Mín. 5 (2)	Máx. 40.9 % Mín. 9 %
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.	Máx. 1 (10) Mín. 5 (0)	Máx. 45.5 % Mín. 0%
107. Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0%
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.	Máx. 1 (6) Mín. 4 (2)	Máx. 27.2 % Mín. 9%

La puntuación más baja de la subcategoría presente la obtenemos en la pregunta 32 y 92 con 45.5 % de la población del grupo de análisis, respondiendo un rara vez es mi caso lo cual nos indica que no poseen la habilidad de ser autodirigidos y auto-controlados en cuanto a lo que se piensa y se actúa.

4.1.2.1 Subcategoría empatía

Es la habilidad para entender y apreciar los sentimientos de otras personas, esto comprende leer emocionalmente a los demás, interesarse en sus emociones e identificarse con ellos, se muestran los resultados por pregunta.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.	Máx. 1 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
44. Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (1)	Máx. 45.5 % Mín. 4.5 %
55. Mis amistades me confían sus intimidades.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.5 % Mín. 0 %
61. Si veo a un niño llorando me detengo a ayudarlo a encontrar a sus padres, aunque en ese momento tenga otro compromiso.	Máx. 4 (9) Mín. 1 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.	Máx. 5 (7) Mín. 2 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %

Los porcentajes más altos de la subcategoría correspondiente se encuentran localizados en las preguntas 128 y 119 con un 50% de la población del grupo experimental puntuando en un “muchas veces es mi caso”, seguidas de las preguntas 61, 44, 72 y 55 indicando que los alumnos del grupo de análisis cuentan con la habilidad para entender y apreciar los sentimientos de otras personas así como identificarse con estos, los porcentajes más bajos se encuentran en las preguntas 55, y 128 con un 0% puntuando en “rara vez es mi caso”.

4.1.2.2 Subcategoría relaciones interpersonales

Es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que se caracterizan por intimidad, cercanía emocional y afecto.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
10. Soy incapaz de demostrar afecto.	Máx. 1 (9) Mín. 4 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
39. Me resulta fácil hacer amigos (as).	Máx. 1 (2) Mín. 3 (9)	Máx. 9 % Mín. 40.9 %
62. Soy una persona divertida.	Máx. 4 (9) Mín. 1 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
69. Me es difícil relacionarme con los demás.	Máx. 3 (6) Mín. 5 (1)	Máx. 27.2 % Mín. 4.5 %
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.	Máx. 5 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
99. Mantengo buenas relaciones con la gente.	Máx. 4 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.5 % Mín. 0 %
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (2)	Máx. 36.3 % Mín. 9 %
128. No mantengo relación con mis amistades.	Máx. 1 (10) Mín. 4 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %

El porcentaje más alto se encuentra localizado en la pregunta no. 99 dando un 54.5% de la población puntuando en un “muchas veces es mi caso” seguido de las preguntas 5, 84 y 62, indicando que el 50% del grupo de análisis cuenta con la habilidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias, los porcentajes más bajos los encontramos localizados en las preguntas 84, 99 y 62 con un 0% y 4.5% respectivamente en “rara vez es mi caso”.

4.1.2.3 Subcategoría responsabilidad social

Es la capacidad para mostrarse a sí mismo como un miembro cooperador y constructivo en un grupo social.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
16. Me gusta ayudar a la gente.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	Máx. 1 (10) Mín. 4 (3)	Máx. 45.4 % Mín. 13.6 %
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.	Máx. 2 (11) Mín. 5 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %
76. Si pudiera salir bien al violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.	Máx. 1 (10) Mín. 4 (3)	Máx. 45.4 % Mín. 13.6 %
90. Soy respetuoso con los demás.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.	Máx. 4 (12) Mín. 1 (1)	Máx. 54.5 % Mín. 4.5 %
104. Considero que es importante ser un ciudadano (a) que respeta la ley	Máx. 5 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %

La pregunta 98 obtiene el porcentaje más alto del grupo de preguntas de la subcategoría con un 54.5% del grupo de análisis puntuando en un “muchas veces es mi caso”, seguido de las preguntas 16, 104 y 90 indicando que la mayoría de los alumnos del grupo de análisis tienen la capacidad de mostrarse a sí mismo como un miembro cooperador y constructivo en el grupo social perteneciente, las preguntas 16, 104, 90 y 46 obtiene los porcentajes más bajos en “rara vez es mi caso”.

4.1.3.1 Subcategoría resolución de problemas

Habilidad para conocer, identificar y definir problemas y generar soluciones efectivas. Se muestran a continuación los resultados obtenidos en el pre-test del grupo de análisis.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %
15. Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %
29. Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.	Máx. 5 (6) Mín. 1(1)	Máx. 27.2 % Mín. 4.5 %
60. Frente a una situación problemática analizo todas las opciones y luego opto por la que considero será más exitosa.	Máx. 5 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.	Máx. 3 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
89. Para poder resolver una situación que se presenta analizo todas las posibilidades existentes.	Máx. 5 (10) Mín. 1 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %
118. Por lo general me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema	Máx. 3 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %

Las puntuaciones más altas se encuentran en las preguntas no. 1 y 15, obteniendo un 50% de la población del grupo de análisis respondiendo un “muchas veces es mi caso”, este porcentaje es seguido de las preguntas 89, 60 y 29, lo cual indica que la mayoría cuenta con la habilidad de conocer, identificar y definir que es un problemas y buscar soluciones efectivas, los porcentajes más bajos los obtienen las preguntas 1, 15, 29, 60 y 75 con un 0% en un “rara vez es mi caso”.

4.1.3.2 Subcategoría prueba de realidad

Habilidad que permite valorar la correspondencia entre lo que se experimenta y lo que objetivamente existe, es decir se puede buscar evidencia de manera personal para confirmar lo que se siente, piensa y experimenta sin fantasear excesivamente.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto/a.	Máx. 5 (6) Mín. 1 (1)	Máx. 27.2 % Mín. 4.5 %
38. He tenido experiencias extrañas que son inexplicables.	Máx. 2 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
53. La gente no comprende mi manera de pensar.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
68. Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y pensar.	Máx. 1 (8) Mín. 3 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
83. Me dejo llevar por mi imaginación y fantasías.	Máx. 1 (10) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
97. Tengo tendencia a exagerar.	Máx. 4 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
112. Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad.	Máx. 5 (12) Mín. 1 (1)	Máx. 54.4 % Mín. 4.5 %
127. Me es difícil ser realista.	Máx. 1 (10) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %

La pregunta 112 obtiene el porcentaje más alto con un 54.5 % del grupo de análisis respondiendo un “con gran frecuencia es mi caso”, sin embargo esta subcategoría obtiene los porcentajes más bajos en 6 de las 8 preguntas que lo integran por lo tanto se entiende que los alumnos del grupo de análisis no cuentan con la habilidad de valorar la correspondencia entre lo que se experimenta y lo que existe, es decir debido a la edad en la que se encuentran es difícil no fantasear en exceso.

4.1.3.3 Subcategoría flexibilidad

Habilidad para ajustar los pensamientos, sentimientos, emociones y comportamientos para cambiar situaciones.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	Máx. 4 (6) Mín. 5 (1)	Máx. 27.2 % Mín. 4.5 %
28. En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.	Máx. 2 (8) Mín. 5 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.	Máx. 3 (8) Mín. 1 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	Máx. 3 (9) Mín. 2 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.	Máx. 3 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.5 % Mín. 0 %
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	Máx. 2 (10) Mín. 5 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	Máx. 2 (8) Mín. 5 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
131. Si me viera obligado (a) dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	Máx. 4 (7) Mín. 3 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %

En la subcategoría flexibilidad obtenemos porcentajes bajos en 6 de las 8 preguntas que la integran lo cual indica que el grupo de análisis no ha desarrollado la habilidad para ajustar sus pensamientos, sentimientos, emociones y sus comportamientos para cambiar las situaciones que viven o experimentan.

4.1.4.1 Subcategoría tolerancia al estrés

Habilidad para resistir eventos adversos y situaciones estresantes sin caer rendido, ni desmoronarse actuando positivamente con el estrés.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
4. Sé cómo manejar los problemas más desagradables.	Máx. 4 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
20. Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.	Máx. 4 (13) Mín. 1 (1)	Máx. 59 % Mín. 4.5 %
33. Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso (a).	Máx. 4 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
49. No resisto el estrés.	Máx. 1 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.	Máx. 3 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.5 % Mín. 0 %
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	Máx. 1 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
122. Me pongo ansioso.	Máx. 3 (8) Mín. 4 (2)	Máx. 36.3 % Mín. 9 %

El porcentaje más alto se registra en la pregunta no. 20 con un porcentaje del 59% del grupo de análisis respondiendo “muchas veces es mi caso”, seguido de las preguntas 4 y 33 con un porcentaje de 40.9% en la misma categoría, dando como resultado que menos de la mitad del grupo de análisis no cuenta con la habilidad para resistir eventos adversos y situaciones estresantes y actuar de manera positiva ante el estrés.

4.1.4.2 Subcategoría control de impulso

Habilidad para retrasar o disminuir un impulso, manejo o tentación de actuar siendo tenaz al controlar las emociones que se experimentan en un determinado momento.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.	Máx. 2 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	Máx. 2 (9) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
42. Soy impulsivo (a) y esto me trae problemas.	Máx. 1 (8) Mín. 5 (2)	Máx. 36.3 % Mín. 9 %

58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.	Máx. 1 (6) Mín. 5 (0)	Máx. 27.2 % Mín. 0 %
73. Soy impaciente.	Máx. 3 (8) Mín. 1 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
86. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.	Máx. 2 (10) Mín. 5 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %
102. Soy impulsivo (a).	Máx. 1 (7) Mín. 4 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
117. Tengo mal carácter.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
130. Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente.	Máx. 2 (12) Mín. 3 (1)	Máx. 54.5 % Mín. 4.5 %

En la subcategoría control de impulso obtenemos porcentajes bajos en las nueve preguntas que la conforman, indicando así que los alumnos del grupo de análisis no cuentan con la habilidad para retrasar o disminuir impulsos que pueden experimentar en situaciones en específico.

4.1.5.1 Subcategoría felicidad

Habilidad para sentirse satisfecho con la propia vida y disfrutarse a sí mismo y a los que le rodean.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
2. Me resulta difícil disfrutar de la vida.	Máx. 2 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
17. Me es difícil sonreír.	Máx. 1 (12) Mín. 5 (1)	Máx. 54.5 % Mín. 4.5 %
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
47. Estoy contento (a) con mi vida.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %
77. Me deprimó.	Máx. 2 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
91. No estoy muy contento (a) con mi vida.	Máx. 1 (13) Mín. 5 (1)	Máx. 59 % Mín. 4.5 %
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	Máx. 5 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %
120. Me gusta divertirme.	Máx. 5 (17) Mín. 1 (0)	Máx. 77.2 % Mín. 0%

La pregunta 120 obtiene el porcentaje más alto con un 77.2% de los alumnos del grupo de análisis que respondieron “con gran frecuencia es mi caso”, seguido de la pregunta 4, 5 y 31, lo que indica que la mayoría de los adolescentes del grupo cuentan con la habilidad para sentirse satisfechos con su vida, disfrutarse a sí mismo y los que los rodean, las preguntas con puntajes más bajos son 47, 105 y 120 con un 0% en “rara vez es mi caso” siguiendo lo anterior.

4.1.5.2 Subcategoría optimismo

Habilidad para ver el lado brillante de la vida y mantener una actitud positiva aun en momentos de adversidad.

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
26. Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo.	Máx. 3 (7) Mín. 1 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
54. En general, espero que suceda lo mejor.	Máx. 3 (7) Mín. 1 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
80. Generalmente me siento motivado (a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen inconvenientes.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar	Máx. 1 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %

La subcategoría optimismo obtiene porcentajes bajos en las cinco preguntas que lo conforman, lo cual indica que los alumnos del grupo de análisis no habilidad de ver el lado positivo o brillante de la vida, ni ser capaces de mantener una actitud positiva en momentos de adversidad.

4.2 Taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” para el trabajo del desarrollo emocional

El pasado 13 de marzo de 2019 se llevó a cabo la aplicación del taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” para el trabajo del desarrollo emocional en el grupo 3 F correspondiente a tercer año de bachillerato.

El primer día de la aplicación del taller se presentó a la moderadora Lic. Azucena Amira Cortés Bravo por parte del tutor de grupo, quien permaneció en toda la sesión y al final de ella pasó lista, se les indicó a los alumnos que debían asistir a las sesiones de trabajo en la hora de tutoría, la sesión uno se llevó a cabo sin ningún contratiempo excepto porque los alumnos se incorporaron 10 minutos después pues no encontraban a su tutor.

En la segunda sesión los alumnos se encontraban en el salón puntualmente, el trabajo fue bastante fluido, se encontró dificultad para apilar las bancas ya que el salón es pequeño y se debía trabajar en círculo en el piso, los alumnos se asombraron con el resultado obtenido en la dinámica teléfono estropeado y las retroalimentación fue fructífera para la dinámica grupal.

En la tercera sesión se encontró dificultad en la dinámica “el lazarillo” puesto que como se mencionó con anterioridad el salón de trabajo tenía proporciones pequeñas, sin embargo los alumnos cooperaron para poner “obstáculos” y hacer más interesante el reto, al realizar la retroalimentación los alumnos comentaron no tenerse confianza unos a otros por peleas internas o diferencias entre los miembros del grupo, es notable que los compañeros que les cuesta trabajo decidieron participar en voz alta brindando su punto de vista de manera voluntaria.

En la cuarta sesión el trabajo se realizó con mayor desenvolvimiento por parte de los alumnos de 3 F ya que se sentían con un poco más de confianza al expresar sus puntos de

vista, tanto con sus compañeros de grupo como con la moderadora, en la dinámica sociograma de grupo algunos alumnos no llevaron el material sin embargo compañeros de su mismo grupo les regalaron material extra que llevaban, más adelante se realizó un alto ya que los alumnos se notaban estresados y bastante nerviosos se les preguntó que pasaba y explicaron que la fecha de su examen de admisión a nivel licenciatura se encontraba cercana y eso los hacía sentir nerviosos, miedosos, etc. por ello se les enseñó una actividad de respiración bastante rápida que se repitió dos veces para poder continuar con las actividades programadas.

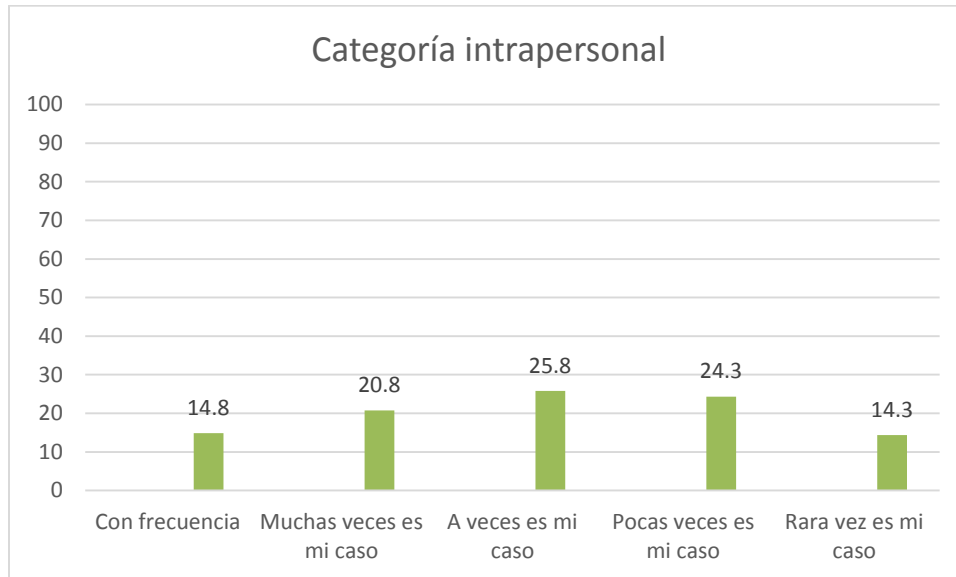
En la quinta sesión, la más extensa en actividades de todo el taller se trabajó de la manera más rápida posible, los miembros del grupo iban recordando en voz alta cuanto tiempo quedaba para terminar la actividad que se realizaba, esta actitud permitió terminar en tiempo y forma las actividades planeadas, al finalizar en la dinámica cierre todos los chicos se dieron un abrazo, tomaron selfies, convivieron entre ellos brevemente y regalaron palabras motivadoras al trabajo de la moderadora.

4.3 Resultados post-test

4.3.1 Categoría intrapersonal

La categoría intrapersonal ha sido descrita con anterioridad por lo que se procede a reportar los resultados encontrados en los adolescentes del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata.

Gráfica 6. Resultados de post-test en categoría intrapersonal del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



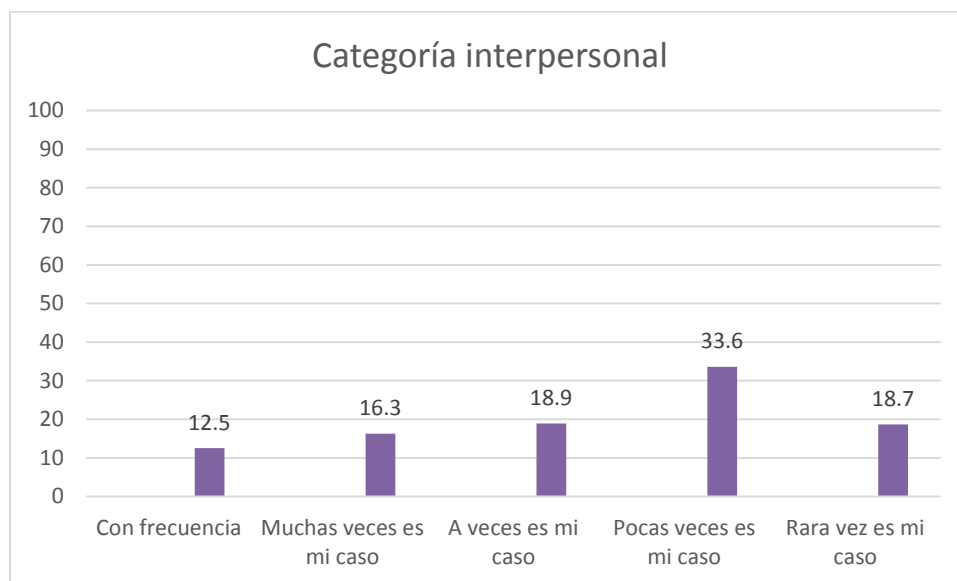
Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que en los resultados del post-test los adolescentes obtiene un 25.8 % en “a veces es mi caso” seguido de un 24.3% en “pocas veces es mi caso”. Lo que indica que la mitad del grupo de análisis no logró desarrollar las habilidades necesarias para poder realizar un autoanálisis que es necesario para la autocomprensión ya que de esta manera se logra saber quién se es y que se quiere en la vida

4.3.2 Categoría interpersonal

A continuación se realiza el análisis descriptivo de los resultados del post-test de la categoría interpersonal.

Gráfica 7. Resultados de post-test en categoría interpersonal del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



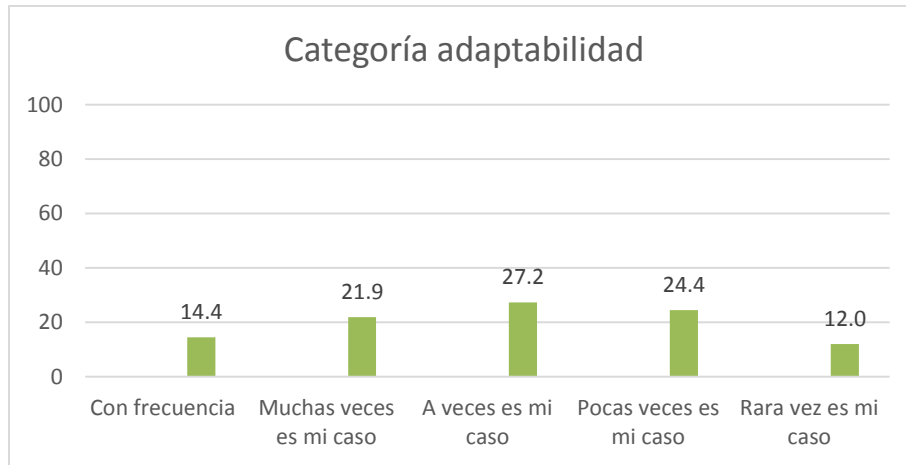
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el 33.6% de los adolescentes puntúan en “pocas veces es mi caso” seguido de “a veces es mi caso” con un 18.9%, lo cual indica que un poco más de la mitad del grupo de análisis no logro desarrollar la comprensión, comunicación hacia los demás después de la intervención, esta habilidad les permitiría poder leer y entender los diferentes estados de ánimo de los que les rodean.

4.3.3 Categoría adaptabilidad

En la gráfica número 8 se muestran los resultados obtenidos después de la aplicación del taller de desarrollo emocional en el grupo de análisis.

Gráfica 8. Resultados de post-test en categoría adaptabilidad del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



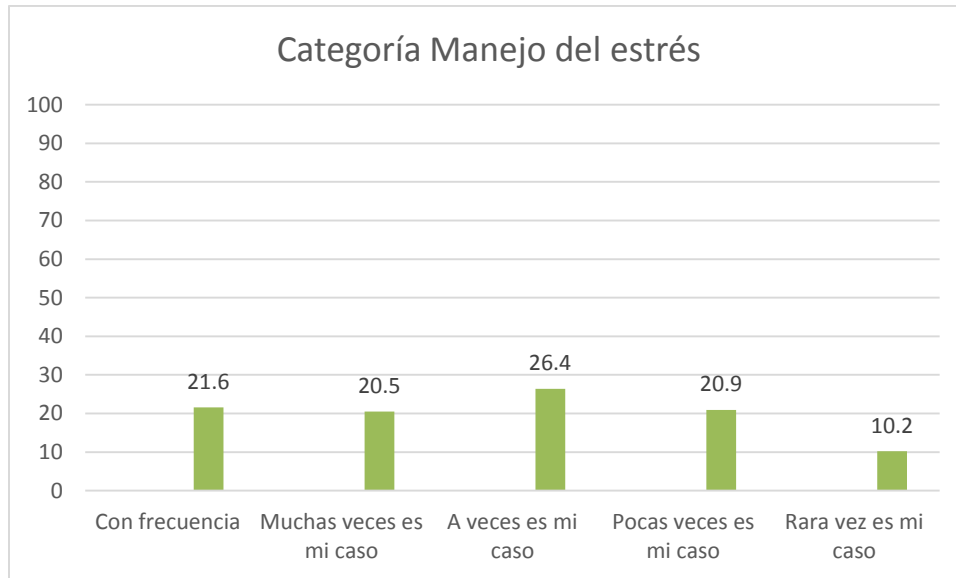
Fuente: Elaboración propia.

Se muestra que el 27.2 % de los adolescentes respondieron “a veces es mi caso”, seguido de 24.4% en “pocas veces es mi caso”, después de su asistencia al taller de desarrollo emocional, lo cual indica que un poco más de la mitad de los alumnos del grupo de análisis sigue sin poder identificar y definir un problema en el contexto y sociedad en el que se desenvuelven, siguiendo reglas, normas y valores.

4.3.4 Categoría manejo del estrés

La categoría manejo del estrés obtuvo los siguientes resultados y se muestran en la gráfica número 9.

Gráfica 9. Resultados de post-test en categoría manejo del estrés de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



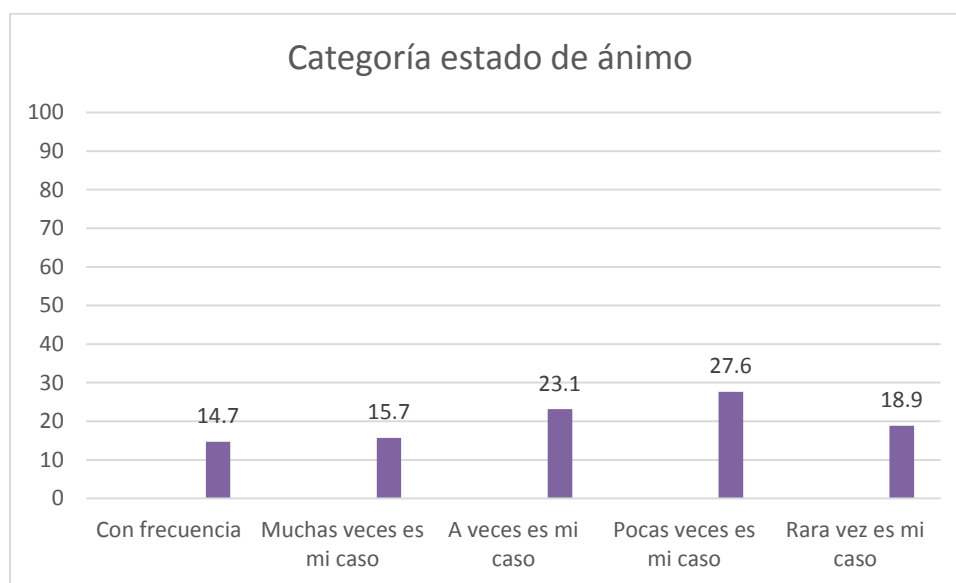
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que arroja el post-test nos muestra que 26.4 % de los adolescentes respondieron “a veces es mi caso” seguido de 20.9% “pocas veces es mi caso”. Esto indica que después de la intervención menos de la mitad del grupo de análisis desarrolla la habilidad que permite resistir y soportar situaciones estresantes que les permiten mantener una actitud positiva controlando sus impulsos.

4.3.5 Categoría estado de ánimo

En este apartado se muestran los resultados del post-test de la categoría estado de ánimo, la gráfica no. 10 encierra lo obtenido.

Gráfica 10. Resultados de post-test en categoría estado de ánimo del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el 27.6 % de los adolescentes del grupo de análisis responde un “pocas veces es mi caso” seguido de un 23.1 % con “a veces es mi caso”. De ello deriva que la mitad del grupo no logro desarrollar la habilidad para sentirse satisfecho con la vida, a disfrutarse a sí mismo y a los que les rodean tras la intervención.

Resultados Post-test

Los resultados post-test se encuentran agrupados por categoría y subcategoría siendo analizados y presentados de esta manera.

4.3.1.1 Subcategoría Conciencia Emocional de Sí Mismo

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.	Máx. 4 (7) Mín. 1 (3)	Máx. 31.8 % Mín. 13.6 %
9. Entro fácilmente en contacto con mis emociones.	Máx. 3 (8) Mín. 1 (2)	Máx. 36.3 % Mín. 9 %
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más profundos.	Máx. 3 (9) Mín. 2 (3)	Máx. 40.9 % Mín. 13.6 %
35. Me es difícil entender como me siento.	Máx. 2 (8) Mín. 1 (3)	Máx. 36.3 % Mín. 13.6 %
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más profundos.	Máx. 3 (6) Mín. 5 (3)	Máx. 27.2 % Mín. 13.6 %
63. Soy consciente de cómo me siento.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50% Mín. 0 %
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a).	Máx. 4 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.5 % Mín. 0 %
116. Me es difícil describir mis sentimientos.	Máx. 3 (10) Mín. 5 (2)	Máx. 45.4 % Mín. 9 %

El porcentaje más alto se localiza en la pregunta no. 88 con un 54.5% de los alumnos del grupo de análisis que respondieron en “muchas veces es mi caso”, seguido de la pregunta 63 con un 50% de los alumnos que puntuaron en la misma respuesta, aun con ello los porcentajes obtenidos en la mayoría de las preguntas son bajos, específicamente en seis de las ochos preguntas que conforman las subcategoría, así que los alumnos del grupo de análisis a comparación del resultado obtenido en su pre-test obtiene puntuaciones bajas, lo cual indica que la habilidad para entender y reconocer sus propios sentimientos así como un conciencia emocional de sí mismos decae a lo largo del taller de desarrollo emocional

4.3.1.2 Subcategoría asertividad

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
22. No soy capaz de expresar mis sentimientos.	Máx. 3 (8) Mín. 5 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
37. Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.	Máx. 3 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
67. Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir.	Máx. 3 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %

82. Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo.	Máx. 3 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
111. los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	Máx. 1 (10) Mín. 5 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.	Máx. 2 (10) Mín. 5 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %

En las siete preguntas que conforman la subcategoría encontramos puntuaciones bajas, lo cual a comparación del resultados obtenido en su pre-test nos indica que existe una disminución en la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos de una forma positiva, pues se generaliza el resultado bajo y no se obtienen altas en los porcentajes.

4.3.1.3 Subcategoría consideración

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
11. Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de las situaciones.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %
24. No tengo confianza de mí mismo/a.	Máx. 1 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
40. Me tengo mucho respeto.	Máx. 5 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
56. No me siento bien conmigo mismo (a).	Máx. 1 (10) Mín. 5 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %
70. Me resulta difícil aceptarme tal cual soy.	Máx. 1 (7) Mín. 5 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
85. Me siento feliz conmigo mismo (a).	Máx. 5 (7) Mín. 1 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
100. Estoy contento (a) con mi cuerpo.	Máx. 3 (7) Mín.1 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
114. Estoy contento (a) con la forma en que me veo.	Máx. 5 (7) Mín. 1 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
129. Mis cualidades superan a mis defectos y esto me permite estar contento (a) conmigo mismo (a).	Máx. 4 (9) Mín. 1 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %

La pregunta 11 obtiene el porcentaje mayor de la subcategoría, ya que obtiene un porcentaje de 45.5 en “muchas veces es mi caso”, seguido de las preguntas 40 y 129, los porcentajes más bajos se obtienen en las preguntas 11, 40 y 85, esto a comparación de los resultados obtenidos en el pre-test encontramos una variación mínima en detrimento en cuanto a la habilidad para entenderse, aceptarse, reconocerse y también gustarse.

4.3.1.4 Subcategoría actualización de sí mismo

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.	Máx. 5 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0%
21. No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para qué cosas soy bueno/a.	Máx. 3 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
36. He logrado muy poco en los últimos años.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
51. No disfruto lo que hago.	Máx. 1 (7) Mín. 5 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
66. No me entusiasman mucho mis intereses.	Máx. 1 (9) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
81. Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.	Máx. 5 (9) Mín. 2 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
95. Disfruto de las cosas que me interesan.	Máx. 5 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.	Máx. 5 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0 %
125. No tengo idea de lo que quiero hacer en la vida	Máx. 1 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %

El porcentaje más alto lo obtiene la pregunta no. 95, obteniendo un 50% de los alumnos del grupo de análisis puntuando en “con gran frecuencia es mi caso”, seguida las de las preguntas 6, 110 y 81, los porcentajes más bajos se registran en siete de las nueve preguntas que lo conforman, estos resultados comparados con los obtenidos en el pre-test nos muestran una disminución en la habilidad de desarrollar las capacidades potenciales para obtener una vida plena.

4.3.1.5 Subcategoría independencia

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
3. Prefiero un tipo de trabajo en el que me indiquen casi todo lo que debo hacer.	Máx. 3 (10) Mín. 1 (1)	Máx. 45.4 % Mín. 4.5 %
19. Cuando trabajo con otros, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.	Máx. 3 (10) Mín. 5 (2)	Máx. 45.4 % Mín. 9 %
32. Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí.	Máx. 2 (9) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a).	Máx. 2 (9) Mín. 5 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
107. Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.	Máx. 2 (7) Mín. 3 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %

Los porcentajes que se obtienen en seis de las siete preguntas que integran la subcategoría resultan con porcentajes bajos, lo cual con respecto a los resultados del pre-test nos muestran que la habilidad para ser autodirigidos y auto-controlados sigue sin cambio alguno en variación con respecto a sus porcentajes.

4.3.2.1 Subcategoría empatía

Pregunta	Frecuencia	Porcentajes
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.	Máx. 2 (7) Mín. 4 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
44. Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %
55. Mis amistades me confían sus intimidades.	Máx. 4 (9) Mín. 2 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
61. Si veo a un niño llorando me detengo a ayudarlo a encontrar a sus padres, aunque en ese momento tenga otro compromiso.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.	Máx. 4 (13) Mín. 1 (1)	Máx. 59 % Mín. 4.5 %
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.	Máx. 4 (9) Mín. 2 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
128. No mantengo relación con mis amistades.	Máx. 4 (13) Mín. 3 (1)	Máx. 59 % Mín. 4.5 %

El porcentaje más alto lo obtiene la pregunta 124 con 59% del grupo de análisis puntuando en “muchas veces es mi caso”, seguido de la pregunta 44, 79, 55 y 119, los puntajes más bajos se registran en las preguntas 55 y 119 con un 0% en “pocas veces es mi caso”, estos resultados con respecto al pre-test nos indica se muestra un aumento en la habilidad para entender y apreciar los sentimientos de otras personas así como identificarse con estos.

4.3.2.2 Subcategoría relaciones interpersonales

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
10. Soy incapaz de demostrar afecto.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
39. Me resulta fácil hacer amigos (as).	Máx. 4 (7) Mín. 2 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
62. Soy una persona divertida.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %
69. Me es difícil relacionarme con los demás.	Máx. 4 (8) Mín. 5 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.	Máx. 5 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
99. Mantengo buenas relaciones con la gente.	Máx. 4 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.5 % Mín. 0 %
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (2)	Máx. 36.3 % Mín. 9 %
128. No mantengo relación con mis amistades.	Máx. 1 (11) Mín. 5 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %

La pregunta que registra el porcentaje más alto es la no. 99 con un 54.4 % de alumnos del grupo de análisis puntuando en “muchas veces es mi caso” seguido de las preguntas 62 y 84, los porcentajes más bajos se registran en la pregunta 10, 84 y 128, esto con respecto al resultado obtenido en el pre-test nos indica que no se encuentra ninguna variación en el resultado, tanto negativo como positivo, es decir el resultado se mantiene sin ninguna variación.

4.3.2.3 Subcategoría responsabilidad social

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
16. Me gusta ayudar a la gente.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	Máx. 1 (8) Mín. 4 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 9 %
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.	Máx. 2 (11) Mín. 5 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %
76. Si pudiera salir bien al violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.	Máx. 4 (9) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
90. Soy respetuoso con los demás.	Máx. 5 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %
104. Considero que es importante ser un ciudadano (a) que respeta la ley.	Máx. 5 (9) Mín. 1 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %

Las preguntas que obtienen los porcentajes más altos son la 16 y 98 con un 50% del grupo de análisis puntuando en un “muchas veces es mi caso”, seguido de las preguntas 76, 104, 90 y 46, los puntajes más bajos se registran en las preguntas 16, 76, 104 y 90, estos resultados con respecto a pre-test nos indican un ligero incremento en la capacidad de los alumnos para mostrarse a sí mismo como un miembro cooperador y constructivo en su grupo social perteneciente.

4.3.3.1 Subcategoría resolución de problemas

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	Máx. 4 (13) Mín. 1 (0)	Máx. 59 % Mín. 0 %
15. Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
29. Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (0)	Máx. 45.4 % Mín. 0%
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.	Máx. 4 (8) Mín. 1(0)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %

60. Frente a una situación problemática analizo todas las opciones y luego opto por la que considero será más exitosa.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
89. Para poder resolver una situación que se presenta analizo todas las posibilidades existentes.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0%
118. Por lo general me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema	Máx. 3 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %

El porcentaje más alto se encuentra en la pregunta 1 con un porcentaje de 59 en “muchas veces es mi caso”, seguido de la pregunta 29, los porcentajes más bajos se localizan en seis de las ocho preguntas que conforman esta subcategoría, estos números con respecto al resultado del pre-test nos indican que hubo un ligero detrimento de la capacidad para conocer, identificar y definir que es un problema y buscar soluciones efectivas.

4.3.3.2 Subcategoría prueba de realidad

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto/a.	Máx. 4 (7) Mín. 1 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
38. He tenido experiencias extrañas que son inexplicables.	Máx. 2 (9) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
53. La gente no comprende mi manera de pensar.	Máx. 3 (11) Mín. 5 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %
68. Tengo una tendencia a pender contacto con la realidad y pensar.	Máx. 1 (8) Mín. 5 (2)	Máx. 36.3 % Mín. 9 %
83. Me dejo llevar por mi imaginación y fantasías.	Máx. 1 (8) Mín. 5 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
97. Tengo tendencia a exagerar.	Máx. 4 (6) Mín. 5 (2)	Máx. 27.2 % Mín. 9 %
112. Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad.	Máx. 5 (7) Mín. 3 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
127. Me es difícil ser realista.	Máx. 1 (11) Mín. 5 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %

Los porcentajes obtenidos en esta subcategoría nos muestran que si bien no tenemos porcentajes altos tampoco se obtienen bajos, lo es por ejemplo el caso de las preguntas 8, 112 y 97, esto con respecto al pre-test significa que los alumnos no obtienen variación y si la hay no es significativa, es decir no cuentan con la habilidad de valorar la correspondencia entre lo que experimentan y lo que existe, pues como se mencionó con anterioridad la edad repercute en la obtención y el trabajo en esta habilidad ya que se requiere de ciertas habilidades sustento para poder desarrollar esta.

4.3.3.3 Subcategoría flexibilidad

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	Máx. 2 (6) Mín. 5 (2)	Máx. 27.2 % Mín. 9 %
28. En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.	Máx. 2 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (2)	Máx. 45.5 % Mín. 9 %
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.	Máx. 4 (9) Mín. 1 (1)	Máx. 40.9 % Mín. 4.5 %
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	Máx. 3 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	Máx. 2 (10) Mín. 1 (1)	Máx. 45.5 % Mín. 4.5 %
131. Si me viera obligado (a) dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	Máx. 2 (10) Mín. 4 (1)	Máx. 45.5 % Mín. 4.5 %

La subcategoría flexibilidad obtiene el porcentaje más alto en la pregunta no. 59 con un 45.5% en “muchas veces es mi caso” del grupo de análisis, seguido de la pregunta 74, los porcentajes más bajos se encuentra en las pregunta 43 y 87, esto con respecto a los resultados del pre-test indica que hubo un ligero aumento en la habilidad para ajustar sus pensamientos, sentimientos, emociones, así como sus comportamientos para cambiar las

situaciones que experimentan en los alumnos del grupo de análisis, esto después de la intervención.

4.3.4.1 Subcategoría tolerancia al estrés

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
4. Sé cómo manejar los problemas más desagradables.	Máx. 5 (6) Mín. 1 (1)	Máx. 27.2 % Mín. 4.5 %
20. Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.	Máx. 4 (11) Mín. 1 (0)	Máx. 50 % Mín. 0 %
33. Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso (a).	Máx. 3 (9) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %
49. No resisto el estrés.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	Máx. 4 (8) Mín. 5 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.	Máx. 3 (7) Mín. 1 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	Máx. 2 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	Máx. 4 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
122. Me pongo ansioso.	Máx. 4 (6) Mín. 5 (2)	Máx. 27.2 % Mín. 9 %

La pregunta no. 20 con un 50% obtiene el porcentaje más alto, donde el grupo de análisis responde en “muchas veces es mi caso”, los porcentajes más bajos los registran las preguntas 20, 33, 49, 93 y 108, con respecto a los resultados del pre-test de indica que se obtiene un detrimento en la habilidad para resistir eventos adversos y situaciones estresantes y actuar de manera positiva ante el estrés, esto después de la intervención.

4.3.4.2 Subcategoría control del Impulso

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.	Máx. 2 (7) Mín. 4 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	Máx. 2 (8) Mín. 5 (1)	Máx. 36.3 % Mín. 4.5 %
42. Soy impulsivo (a) y esto me trae problemas.	Máx. 1 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.	Máx. 4 (7) Mín. 5 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
73. Soy impaciente.	Máx. 3 (9) Mín. 1 (2)	Máx. 40.9 % Mín. 9 %
86. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.	Máx. 3 (6) Mín. 4 (3)	Máx. 27.2 % Mín. 13.6 %
102. Soy impulsivo (a).	Máx. 2 (6) Mín. 5 (2)	Máx. 27.2 % Mín. 9 %
117. Tengo mal carácter.	Máx. 2 (7) Mín. 5 (1)	Máx. 31.8 % Mín. 4.5 %
130. Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente.	Máx. 1 (11) Mín. 4 (1)	Máx. 50 % Mín. 4.5 %

En la subcategoría control de impulso se obtiene porcentajes bajos en las nueve preguntas que la conforman, este resultado con el pre-test indica que no hay cambio alguno en los resultados.

4.3.5.1 Subcategoría felicidad

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
2. Me resulta difícil disfrutar de la vida.	Máx. 2 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
17. Me es difícil sonreír.	Máx. 1 (12) Mín. 4 (1)	Máx. 54.5 % Mín. 4.5 %
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.	Máx. 4 (7) Mín. 1 (0)	Máx. 31.8 % Mín. 0 %
47. Estoy contento (a) con mi vida.	Máx. 5 (7) Mín. 1 (0)	Máx. 32.8 % Mín. 0 %
77. Me deprimó.	Máx. 2 (6) Mín. 5 (1)	Máx. 27.2 % Mín. 4.5 %
91. No estoy muy contento (a) con mi vida.	Máx. 1 (8) Mín. 5 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %

105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	Máx. 5 (8) Mín. 1 (0)	Máx. 36.3 % Mín. 0 %
120. Me gusta divertirme.	Máx. 5 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.5 % Mín. 0 %

La puntuación más alta se localiza en la pregunta 120 con un 54.5 % puntuando en “con gran frecuencia es mi caso”, los porcentajes más bajos lo obtienen las preguntas 31, 47, 105 y 120, los resultados nos indican con respecto al pre-test que se encuentra una disminución en los resultados con respecto a la habilidad de sentirse satisfechos con su vida, disfrutarse a sí mismo y los que los rodean, esto después de la intervención.

4.3.5.2 Subcategoría optimismo

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
26. Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo.	Máx. 4 (10) Mín. 1 (1)	Máx. 45.5 % Mín. 4.5 %
54. En general, espero que suceda lo mejor.	Máx. 4 (12) Mín. 1 (0)	Máx. 54.5 % Mín. 0 %
80. Generalmente me siento motivado (a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	Máx. 4 (7) Mín. 1 (0)	Máx. 8.1 % Mín. 0 %
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen inconvenientes.	Máx. 5 (7) Mín. 1 (2)	Máx. 31.8 % Mín. 9 %
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar	Máx. 1 (9) Mín. 5 (0)	Máx. 40.9 % Mín. 0 %

El puntaje más alto se localiza en la pregunta número 54 con un 54.5% en un “muchas veces es mi caso” seguido de la pregunta 26, los porcentajes más bajos se encuentran en las preguntas 54, 80 y 132, estos resultados con respecto al pre-test os indica que hubo una mejora en la obtención de la habilidad para ver el lado positivo y brillante de la vida, es decir ser capaces de tener una actitud positiva en momentos de adversidad, esto después de la intervención.

4.4 Comparación de resultados pre-test y post-test de desarrollo emocional de los alumnos de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP

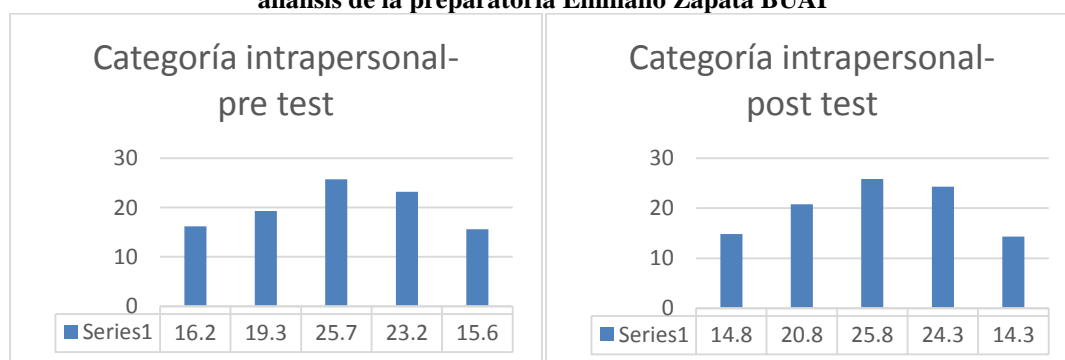
En este apartado se condensa la información reportada anteriormente, se comparan los resultados del pre-test con el post-test tras la intervención del taller “**Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida**” en el grupo de análisis de tercer año de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP.

Se inicia con las gráficas de la categoría intrapersonal del pre-test y post-test.

4.4.1 Categoría intrapersonal

	Categoría intrapersonal	
Con gran frecuencia es mi caso	16.2	14.8
Muchas veces es mi caso	19.3	20.8
A veces es mi caso	25.7	25.8
Pocas veces es mi caso	23.2	24.3
Rara vez o nunca es mi caso	15.6	14.3
	PRETEST	POSTEST

Gráfica 11. Comparación de resultados de categoría intrapersonal pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP



Fuente: Elaboración propia.

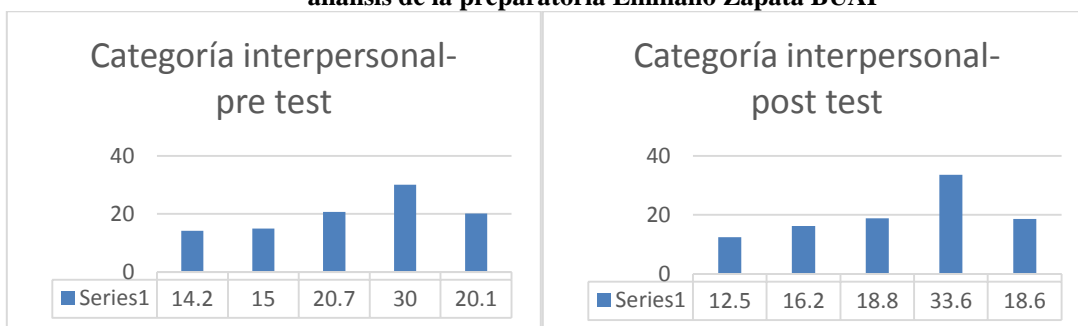
Se puede observar que en la categoría de la escala liker “muchas veces es mi caso” se reporta un ligero aumento de 1.5 %, seguido de “a veces es mi caso” con un aumento de 1%, y “pocas veces es mi caso” con aumento de 1.1 %, lo cual indica que el grupo de

análisis después de la intervención logro un ligero aumento en la habilidad de conocerse por medio del autoanálisis, la cual se logra siendo considerado con uno mismo, generando autocomprensión y de esta manera saber lo que son y quieren en la vida, el ligero aumento en lograr acceso a su vida emocional los dota de la pauta para poder generar estrategias para tener una autoestima alta, sentirse bien consigo mismo y ello a su vez apoya las demás categorías.

4.4.2 Categoría interpersonal

	Categoría interpersonal	
Con gran frecuencia es mi caso	14.2	12.5
Muchas veces es mi caso	15	16.2
A veces es mi caso	20.7	18.8
Pocas veces es mi caso	30	33.6
Rara vez o nunca es mi caso	20.1	18.6
	PRETEST	POSTEST

Gráfica 12. Comparación de resultados de categoría interpersonal pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP



Fuente: elaboración propia.

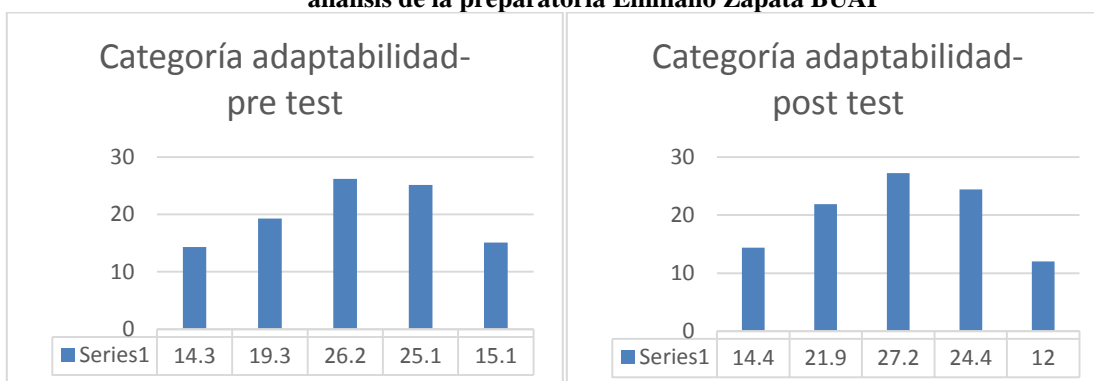
Se puede observar tanto en la tabla como en la gráfica de la categoría intrapersonal que existe un aumento del 1.2 % en “muchas veces es mi caso” sin embargo hubo una disminución de 1.7 % en “con gran frecuencia es mi caso”, se reporta también un aumento

de 3.6 % en “pocas veces es mi caso”, lo cual indica que hay un ligero avance pero no el esperado. Esto significa que los adolescentes no logran desarrollar la capacidad para establecer y mantener relaciones sociales, ni asumir diversos roles en los distintos escenarios en los que se desenvuelven, siguiendo a Erik Erickson encontramos que en esta etapa hay una ruptura con los padres para mostrar independencia y el refugio suelen ser sus pares, es decir amigos, pareja, etc. esto no quiere decir que los adolescentes hayan desarrollado las habilidades para mantener estas relaciones de manera sana y mucho menos influir en ellos.

4.4.3 Categoría adaptabilidad

	Categoría adaptabilidad	
Con gran frecuencia es mi caso	14.3	14.4
Muchas veces es mi caso	19.3	21.9
A veces es mi caso	26.2	27.2
Pocas veces es mi caso	25.1	24.4
Rara vez o nunca es mi caso	15.1	12
	PRETEST	POSTEST

Gráfica 13. Comparación de resultados de categoría adaptabilidad pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP



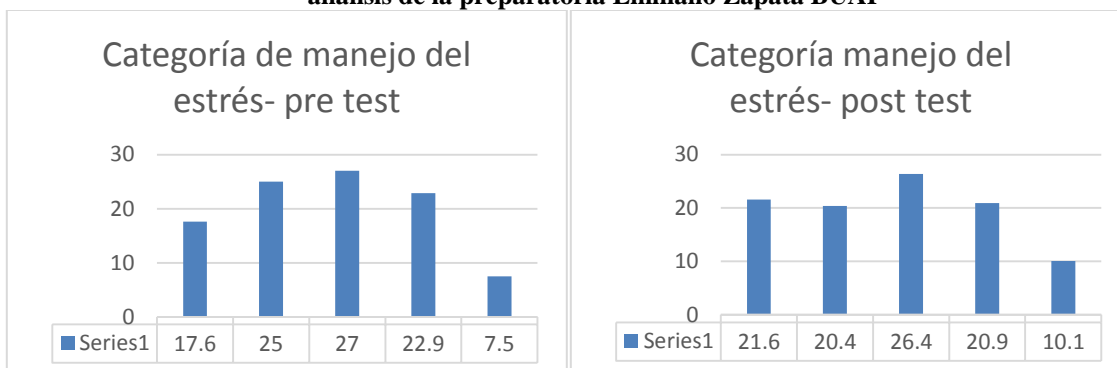
Fuente: Elaboración propia.

En la categoría adaptabilidad se reportan un aumento de 2.6 % en “muchas veces es mi caso”, seguido de un ligero aumento de .1 % en “con gran frecuencia es mi caso”, en la puntuación “pocas veces es mi caso” se encontró una disminución de 0.7 % y en “rara vez es mi caso” se obtiene un 3.1 % de disminución, lo cual nos indica que hay un ligero aumento en la capacidad para saber qué solución es la mejor siguiendo las normas, reglas y valores del lugar en el que se vive y con base en ello realizar un ajuste a nuestras emociones, sentimientos y conductas, esto a diferencia del pre-test es favorable ya que los adolescentes no contaban con la capacidad para poder seguir las reglas de un lugar en específico, por ejemplo la escuela, en la adolescencia es difícil desarrollar esta habilidad sin embargo no significa que sea imposible.

4.4.4 Categoría manejo del estrés

	Categoría manejo del estrés	
Con gran frecuencia es mi caso	17.6	21.6
Muchas veces es mi caso	25	20.4
A veces es mi caso	27	26.4
Pocas veces es mi caso	22.9	20.9
Rara vez o nunca es mi caso	7.5	10.1
	PRETEST	POSTEST

Gráfica 14. Comparación de resultados de categoría manejo del estrés pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP



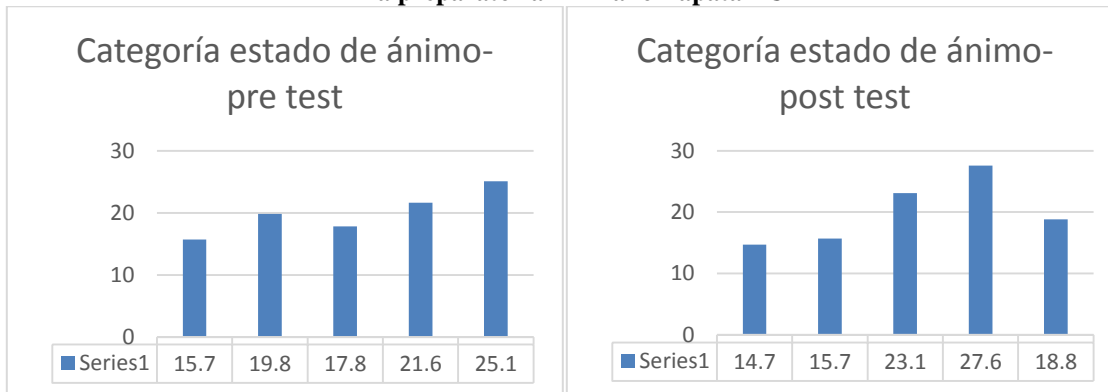
Fuente: elaboración propia.

Esta es la categoría que más aumento registra, en la puntuación “con gran frecuencia es mi caso” se reporta un aumento del 4 %, en “muchas veces es mi caso” se muestra una disminución de 4.6 %, seguido de “a veces es mi caso” con un 0.6 % en disminución, “pocas veces es mi caso” obtiene un 2 % e disminución, la categoría “rara vez es mi caso” obtiene un aumento de 2.6 % en los resultados del grupo de análisis. Esto indica que hay un avance favorable en el conjunto de habilidades que permiten resistir y soportar situaciones adversas, controlando sus impulsos y puede actuar de manera positiva, durante el periodo que se llevó a cabo la intervención los alumnos del grupo de análisis se encontraban en periodo de preparación para el examen de admisión de la universidad elegida, por lo que lograr un aumento favorable es un gran avance.

4.4.5 Categoría estado de ánimo

	Categoría estado de ánimo	
Con gran frecuencia es mi caso	15.7	14.7
Muchas veces es mi caso	19.8	15.7
A veces es mi caso	17.8	23.1
Pocas veces es mi caso	21.6	27.6
Rara vez o nunca es mi caso	25.1	18.8
	PRETEST	POSTEST

Gráfica 15. Comparación de resultados de estado de ánimo pre-test y post-test de grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP



Fuente: elaboración propia.

Se puede observar una disminución de 1 % en la puntuación “con gran frecuencia es mi caso”, “muchas veces es mi caso” reporta un 4.1 % en disminución, se puede observar un aumento considerable del 5.3 % en “a veces es mi caso”, así como un 6 % de aumento en “pocas veces es mi caso”, por lo que después de la intervención se deduce que la habilidad para sentirse satisfecho con su vida, tener sentimientos positivos y disfrutarse a sí mismo como a sus seres queridos del grupo de análisis disminuyó.

CAPÍTULO V. TALLER “MANEJO DE EMOCIONES: AMPLIANDO MI VISIÓN DE LA VIDA” PARA EL TRABAJO DEL DESARROLLO EMOCIONAL

Taller “Manejo de emociones: una visión distinta del mundo”.

MODULO 1: Yo, los que me rodean y cociente emocional

Duración: 5 sesiones de 50 minutos

TEMAS	DÍA Y DURACIÓN
1.1 Área intrapersonal (conciencia emocional de sí mismo, asertividad, consideración, independencia).	13 de Marzo, duración 50 minutos.
1.2 Área interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social).	20 de Marzo, duración 50 minutos.
1.3 Área adaptabilidad (resolución de problemas, control de impulso, flexibilidad).	27 de Marzo, duración 50 minutos.
1.4 Área manejo del estrés (Tolerancia al estrés, control de impulso).	3 de Abril, duración 50 minutos.
1.5 Área estado de ánimo (felicidad, optimismo, actualización de sí mismo).	10 de Abril, duración 50 minutos.

MODULO 1: Yo, los que me rodean y cociente emocional	
1.1 Área intrapersonal (conciencia emocional de sí mismo, asertividad, consideración (autoconcepto), independencia).	13 de Marzo, duración 50 minutos.
ACTIVIDADES	
<p align="center">1.1.1 Área: presentación, consideración</p> <p>Dinámica para conocernos : “Una persona especial”</p> <p>Objetivos:</p> <p>-Promover que los miembros del grupo se conozcan más entre sí.</p> <p>Tiempo necesario: 10 minutos.</p> <p>Tamaño del grupo: s/n</p> <p>Lugar: espacio amplio en el que los participantes puedan trabajar por subgrupos.</p> <p>Materiales necesarios: ninguno en especial.</p> <p>Pasos a seguir:</p> <p>El facilitador pide a los miembros que deben pensar en alguien al que admiran, ya puede ser alguien famoso o bien, alguien desconocido para el resto, como un pariente o un amigo. Se les motiva a que sean originales y piensen en alguien que es probable que sus compañeros no conozcan.</p> <p>Se les deja unos minutos para piensen en esa persona y pongan sus ideas en orden. Si lo desean, pueden tomar papel y pluma para hacerse un esquema.</p> <p>A continuación, en subgrupos, uno a uno presentará a la persona que ha escogido. Sus compañeros</p>	

le pueden hacer preguntas para conocer más detalles.
 Cada subgrupo elige a una persona (o dos) y salen a exponerlo a todos los compañeros.
 Reflexión: no es importante ser alguien famoso, cualquier persona anónima puede haber hecho cosas extraordinarias y es probable que no sea conocido por muchas personas.

Variante: si el tamaño del grupo es pequeño, no se forman subgrupos y se presentan a los personajes a todos los compañeros.

1.1.2 Áreas: Conciencia emocional de sí mismo, asertividad

Dinámica: “Responder a una acusación”

Objetivo: Regulación emocional

Tiempo: 30 minutos

El profesor/facilitador debe leer en voz alta el comienzo de esta historia.

“Va Pepe muy contento por el parque, cuando de repente ve a Rafa viniendo a su encuentro. Rafa tiene una mirada muy rara. Pepe se pregunta qué le estará pasando. Se acercan y se saludan, pero inmediatamente Rafa comienza a gritar. Dice que Pepe le ha hecho quedar muy mal con los otros chicos del barrio, que es mal amigo, que tiene la culpa de todo lo que le pasa. Entonces Pepe...”.

Una vez leído el cuento, los alumnos deben pensar por equipos cómo actuarían se encontraran en la situación en la que está Pepe, tienen 3 minutos. Después, se comparten las respuestas y se clasifican en dos grupos: las que permiten la conciliación y buscan un camino pacífico y las que promueven un mayor conflicto. En forma de debate, se llega a la conclusión de por qué las primeras son mejores que las segundas.

1.1.3 Independencia

Dinámica: Construyendo relaciones positivas

Objetivo: Trabajar el desarrollo de habilidades para crear relaciones positivas que favorezcan el desarrollo de la independencia personal.

Tiempo: 10 minutos

El profesor/facilitador pide a los alumnos que piensen en su mejor amigo/a o una amistad que les haga sentir tranquilos, confiados, apoyados, a continuación se les pide que escriban en una hoja blanca las características que esa amistad tenga (palabras de respeto, se alienta mutuamente, su amigo es agradable, etc.), en la contraparte de la hoja se les pide que de esas características descritas elijan dos que les gustaría llevar en su vida diaria u optar por volverlo un hábito personal y porque.

Comentar en plenaria

Hacer énfasis en la bondad de favorecer relaciones positivas que ayudan a crear hábitos de independencia a futuro y alejarse de las relaciones negativas que encontramos a lo largo del desarrollo personal.

MODULO 1: Yo, los que me rodean y cociente emocional

1.2 Área interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social).

20 de Marzo, duración 50 minutos.

ACTIVIDADES

1.2.1 Empatía

Dinámica: Vasos especiales

Tiempo: 15 minutos

Objetivo: Crear conciencia sobre la importancia del respeto a los demás empezando por uno mismo, como me gustaría tratar a los demás y ser tratado.

Se inicia la actividad con un diálogo sobre lo que entendemos por respetar a los demás. Para ello, se pide a los alumnos que comenten las siguientes afirmaciones y añadan otras:

Respetamos a los demás cuando:

- Llamamos a los compañeros por su nombre y no por el mote.

- Escuchamos sin interrumpir.
- No empujamos por los pasillos.
- Sabemos guardar un secreto.
- Valoramos la forma de ser de cada uno.

El profesor/a invita a los alumnos/as a comprobar cómo se vive este valor en el grupo. Primero indica que se coloquen de pie formando un círculo; después dará a cada uno cinco vasos. Se les explica que deben entregar esos cinco vasos a los compañeros/as que muestran un mayor respeto hacia los demás. No se trata de una votación, sino de una toma de conciencia sobre quiénes actúan habitualmente respetando a los otros. Conviene dejar un tiempo para que cada uno/a piense a quien va a entregar sus vasos, y por qué.

Las normas de intercambio son:

- Ha de hacerse en silencio absoluto.
- Nadie puede pedir que le den algún vaso.
- Hay que repartir los cinco vasos.
- Se pueden entregar más de un vaso a la misma persona (incluso todos).

Terminado el intercambio, se da paso a un diálogo sobre la experiencia vivida. Algunas cuestiones que pueden ayudar son:

- ¿Cómo te has sentido al recibir vasos?
- ¿Te ha costado decidir a quién se los dabas?
- ¿Por quién te has decidido y por qué?
- ¿Cómo podemos ayudarnos para respetarnos más los unos a los otros?
- ¿Qué puede hacer María para no dañar la relación con su amigo?
- ¿Qué harías tú en esta situación?

OBSERVACIONES. Con esta actividad se persigue que el grupo tome conciencia de quiénes son los alumnos/as más valorados por saber respetar a los demás.

1.2.2 Relaciones interpersonales

Dinámica: Teléfono estropeado

Objetivo: Ejemplificar las relaciones personales en un juego y los factores en la comunicación con los otros que perjudican o benefician los lazos afectivos que se forman con el tiempo.

Tiempo: 15 minutos

Los participantes deberán sentarse en círculo. El primero que empiece el juego deberá pensar en una frase que susurrará al oído del jugador de su derecha, de manera que el resto de los participantes no puedan oír. El segundo participante hará lo propio con el siguiente jugador que esté sentado a su derecha. El mensaje deberá continuar hasta que llegue al primer jugador. En este momento se comparará la frase que ha llegado al oído del primer jugador con la que él había pensado al comenzar el juego. Esta dinámica podrá repetirse todas las veces que se quiera.

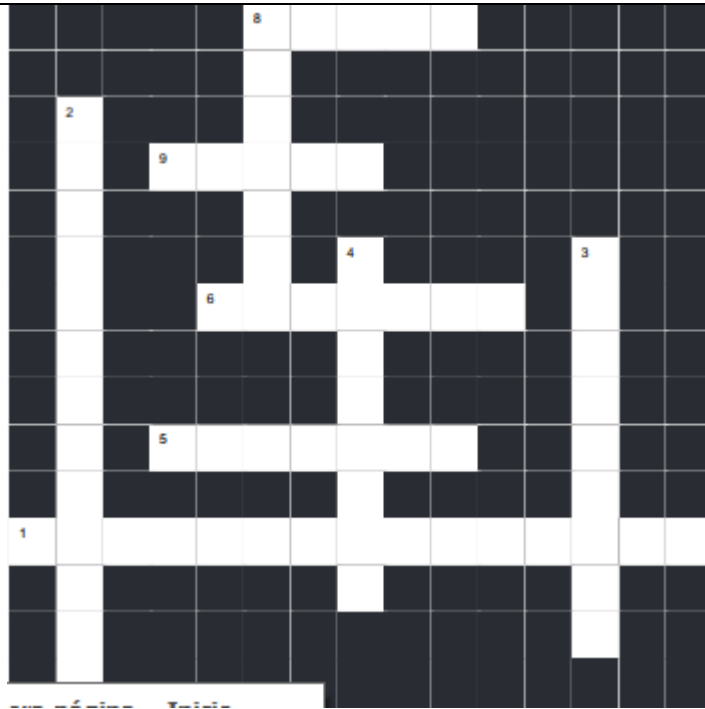
1.2.3 Responsabilidad social

Dinámica: Crucigrama “sin nombre”

Objetivo: Por medio de un crucigrama conocer los valores, características y acciones que debe realizar una persona socialmente responsable y cuál es su importancia en la vida diaria.

Tiempo: 15 minutos

En equipos de 5 integrantes llenar el crucigrama “sin nombre”, deben completar con una introducción, ponerle nombre y una conclusión sobre el tema del crucigrama, el grupo que termine antes es el ganador de un pequeño premio elegido por todo el grupo.



HORIZONTALES

1. Compromiso u obligación de tipo moral que surge de la posible equivocación cometida por un individuo en un asunto específico
5. Veneración o el acatamiento que se hace a alguien.
6. Principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir.
8. Una declaración moral que elabora afirmaciones y define lo que es bueno, malo, obligatorio, permitido, etc.
9. Conjunto de creencias, costumbres, valores y normas de una persona o de un grupo social, que funciona como una guía para obrar.

VERTICALES

2. Un sistema formado por elementos naturales y artificiales que están interrelacionados y que son modificados por la acción humana.
3. Refiere a lo que no puede ser dividido. Se trata, por lo tanto, de una unidad independiente (frente a otras unidades) o de una unidad elemental.
4. Un grupo de individuos marcados por una cultura en común, un cierto folclore y criterios compartidos que condicionan sus costumbres y estilo de vida y que se relacionan entre sí en el marco de una comunidad.
7. Una unidad económico-social, integrada por elementos humanos, materiales y técnicos, que tiene el objetivo de obtener utilidades a través de su participación en el mercado de bienes y servicios.

Hacer énfasis en los beneficios que conlleva ser socialmente responsable

MODULO 1: Yo, los que me rodean y cociente emocional

1.3 Área adaptabilidad (resolución de problemas, control de impulso, flexibilidad).

27 de Marzo, duración 50 minutos.

ACTIVIDADES

1.3.1 Control de impulso

Dinámica: El lazarillo

Duración: 20 minutos

Objetivo: Lograr una confianza suficiente para que se pueda dar la colaboración.

Materiales: pañuelos o vendas para tapar los ojos.

Desarrollo: la mitad del grupo tiene los ojos vendados. Están agrupados de dos en dos (un ciego y un guía). Los guías eligen a los ciegos sin ser identificados. Durante unos minutos los lazarillos conducen a los ciegos, los lazarillos deben escuchar instrucciones de sus guías y no pueden moverse hasta que se los indiquen, después de unos 5 min. se cambian los papeles. Los nuevos guías vuelven a elegir a su ciego sin ser vistos. Después se hablará de los sentimientos que cada chico experimento en la actividad haciendo énfasis en qué sintieron cuando esperaban las instrucciones, si sintieron ganas de avanzar solos o no.

1.3.2 Resolución de problemas

Dinámica: Mi tiempo vale oro

Duración: 15 minutos

Esta técnica nos ayuda a organizar nuestro tiempo de manera que no aplacemos nuestros deberes, sino que realicemos nuestras actividades con tiempo de anticipación y aprovechar el tiempo de la mejor manera posible.

Los alumnos se dividirán en binas y todos en una hoja anotaran sus actividades del día, entregándole al compañero su hoja y este les ayudará a administrar su tiempo en orden de importancia, otorgando tiempo específico a cada actividad con base en lo que les diga el compañero cuando explique sus actividades, se ira monitoreando el avance en cada uno de los grupos. Se pedirá a 5 equipos que nos compartan su actividad ante la clase.

1.3.3 Flexibilidad

Dinámica: Resolviendo dificultades

Objetivo: Poner en práctica la habilidad para realizar ajustes adecuados de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Duración: 15 minutos

En equipos de 8 integrantes se repartirán 5 dificultades, las cuales serán comentadas por el equipo y tendrán que darle una solución diferente de la que presenta su caso, tendrán que:

-Especificar como resolvieron el caso problema

-Qué crees que sintieron y pensaron los actores (del caso problema)

-Qué habilidades utilizaron para la resolución del problema

Escoger a un representante para que lea ante el grupo sus conclusiones.

Casos:

1. Soy Luisa y tengo 16 años, mis padres se mudaron a Monterrey a vivir, hoy es mi primer día de clases en la prepa y no conozco a nadie, me da miedo hablarle a los demás, en el receso me fui a sentar a una banca apartada de todos, me pregunto si debo seguir con esa actitud...

2. Mis padres van a divorciarse y tengo que elegir con quien vivir, me siento triste por ello ya que los amo a ambos, mis amigos me escuchan pero nadie entiende como me siento, Mi mamá dice que debo irme con ella...
3. Hoy en clase de matemáticas mi mejor amigo me pidió que le pasaré la tarea pero no quise hacerlo ya que me costó trabajo resolver los problemas, el obtuvo una nota mala y me culpa a mí por ello, le he pedido disculpas y también le dije que hiciera su tarea, desde entonces no me habla ni contesta los mensajes, han pasado 4 días y yo no sé qué hacer
4. Mi novia salió con sus amigas, al otro día me enteré que en Facebook la había etiquetado besándose con alguien más, le he preguntado pero ella dice que no es verdad, no sé a quién creerle...
5. Mi maestra de química me pidió que guardara silencio en la clase, tiempo después mi compañero Carlos me quitó la libreta y yo quería anotar lo que nos decía la maestra, le pedí que me la devolviera en voz baja pero no hizo caso, así que me pare para quitársela y la maestra me vio, me sacó del salón y me mandó citatorio, le quise explicar la situación pero no me escuchó...

En grupo comentamos que aprendimos hoy sobre relaciones interpersonales y como resolver problemas de manera positiva, se hace énfasis como ser flexible en las relaciones sociales amenora la carga de tensión y contribuye a un mejor manejo de las emociones.

MODULO 1: Yo, los que me rodean y cociente emocional

1.4 Área manejo del estrés (Tolerancia al estrés, prueba de realidad).	3 de Abril, duración 50 minutos.
---	---

ACTIVIDADES

1.4.1 Tolerancia al estrés

Dinámica: A relajarse

Objetivo: Enseñar una de las múltiples formas que hay para relajar el cuerpo mientras nos encontramos en estresantes o de fuertes emociones que nos ayudan a no “desmoronarnos”.

Duración: 15 minutos.

Aprender a relajarse mediante la técnica de relajación progresiva de Jacobson.

Es una técnica que ayuda a disminuir los síntomas fisiológicos del estrés mediante un entrenamiento en relajación que se logra tensando y distensando los músculos y que divide al cuerpo humano en dieciséis grupos musculares, posteriormente en ocho y cuatro.

Todos los alumnos son guiados para relajación, escuchando las instrucciones y siguiéndolas, ya que se encuentran en sintonía procedemos a dividir el grupo en binas.

1.4.2 Prueba de realidad

Dinámica: Sociograma de grupo

Objetivo: Analizar las relaciones interpersonales, el grado de afinidad o distanciamiento con respecto a sus miembros.

Duración: 35 minutos.

Cada participante hace un sencillo dibujo de él mismo, y escribe su nombre debajo o aporta una foto pequeña de ellos.

Se reúnen todos los dibujos o fotos y se van pegando en un mural colgado en la pared. Cada participante coloca su foto o dibujo junto a unos u otros a mayor o menor distancia en función de la relación que considera que tiene con los compañeros (conocimiento mutuo, afinidad,...)

Es interesante hacer una puesta en común escuchando como se siente cuando alguien le cambia de lugar, también se puede ir tejiendo una red de las reacciones que existen entre los miembros marcando los grosores según la intensidad de la relación y marcando la direccionalidad.

MODULO 1: Yo, los que me rodean y cociente emocional

1.5 Área estado de ánimo (felicidad, optimismo, actualización de sí mismo). **10 de Abril, duración 50 minutos.**

ACTIVIDADES

1.5.1 Felicidad

Dinámica: un regalo de felicidad II

Objetivo: Ejercitar la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida y los que nos rodean

Tiempo: 20 minutos.

Proceso: Procurar un clima de confianza, autoestima y refuerzo positivo dentro de un grupo pequeño.

Experimentar el dar y el recibir retroalimentación positiva de una forma no amenazante.

I. El docente distribuye lápices y papel. Cada alumno recibe papel suficiente para escribir un mensaje a cada uno de los otros participantes del grupo.

II. El docente hace una afirmación como "a veces goza uno más con un regalo pequeño que con uno grande. Sin embargo, es común que nos preocupemos de no poder hacer cosas grandes por los demás y olvidamos las pequeñas cosas que están llenas de significado. En el ejercicio que sigue estaremos dando un pequeño regalo de felicidad a cada uno de los demás participantes".

III. El docente invita a cada alumno a escribir un mensaje a cada uno de los demás participantes del grupo. Los mensajes deben lograr hacer que la persona se sienta positiva al recibirlo.

IV. El docente recomienda varias maneras de dar retroalimentación positiva, de modo que todos puedan encontrar medios de expresión, aún, para aquellos que no se conocen bien o no se sienten cercanos. Les puede decir que:

1. Traten de ser específicos. Digan: "Me gusta como sonrías a los que van llegando" en lugar de "Me gusta tu actitud".

2. Escriban un mensaje especial para cada compañero y no algo que pueda aplicarse a varios.

3. Incluya a todos los participantes, aun cuando no los conozca bien. Escoja aquello del compañero que tenga una carga positiva.

4. Trate de decirle a cada uno lo que es verdaderamente importante o lo notable de su comportamiento dentro del grupo, porque le gustaría conocerlo mejor o porque está contento de estar con él en el grupo.

5. Haga su mensaje personal: Use el nombre de la otra persona, se puede tutear y podemos utilizar términos tales como "Me gusta" o "Siento".

6. Debemos decirle a cada compañero qué es lo que de él, te hace más feliz.

V. Se anima a los alumnos a que firmen sus mensajes, pero tienen la opción de no hacerlo.

VI. Después de terminar todos los mensajes, el instructor pide que se doblen y se escriba el nombre del destinatario en la parte exterior. Les pide que los repartan y los pongan en el lugar que la persona escogió como "buzón".

VII. Cuando se han entregado todos los mensajes, se pide a los alumnos que compartan la retroalimentación que más significó para ellos, aclaren cualquier duda que tengan sobre algún mensaje y que describan los sentimientos que tuvieron durante el ejercicio.

VIII. El docente guía el proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.

1.5.2 Optimismo

Dinámica: aprendiendo de las dificultades

Objetivo: Hacer consciente el papel que juegan las dificultades en nuestra vida diaria y la ventaja de poder aprender de ellas.

Tiempo: 15 minutos

Todos en círculo en una hoja anotarán una dificultad por la que hayan pasado, se describirá y a continuación se les pedirá a los alumnos que enumeren los beneficios de haber vivido esa situación, si se sienten temerosos guiarlos, a continuación escribir qué cualidad desarrollaron al pasar por ese problema.

Comentarlo en grupo.

Al reverso de la hoja escribir 3 frases cortas que cada uno pueda repetir todos los días que le ayuden a ver las vivencias del día de manera positiva.

Comentar una frase que hayan puesto y porqué la escogieron.

Concluir en grupo y guiar hacia el optimismo y el valor de los buenos pensamientos.

1.5.3 Actualización de sí mismo

Dinámica: Automotivación

Tiempo: 10 minutos.

Objetivo: Apoyo a desarrollar la habilidad para realizar lo que queremos, lo que no nos gusta y motivarnos al hacerlo.

Material: Hoja, bolígrafo.

Anotar en la hoja una línea vertical para dividir la hoja en dos, en la parte superior escribe cosas que me gustan y del otro lado cosas que no me gustan. Rellena ambas columnas, cada una de las columnas con las cosas que te gustan hacer y las cosas que no te gustan hacer. Después procede a escoger una cosa de cada lista. Empezamos por las cosas que has elegido de la lista de “COSAS QUE ME GUSTA HACER”, piensa en los aspectos que no te gustan tanto que implican realizar lo que te gusta, por ejemplo: imagina que te gusta jugar fútbol pero no te gusta entrenar todos los días porque te cansas, tienes que ir en transporte público al campo para entrenar ya que tus Papás no te pueden llevar, tus tenis se ensucian y no te gusta lavarlos, etc.

Cierre:

Dinámica: clausura

Objetivo: Terminar el taller o curso con un sentido de cercanía. Convertir el desarrollo del grupo en una acción no verbal simbólica.

Duración: 10 min.

Lugar: Al Aire Libre

Material: paletas

Proceso: El docente les dice a los participantes que la clausura será breve y sin hablar, se les pide que salgan del salón en silencio y se coloquen en círculo, cuando estén en esa posición pedirles que todos volteen hacía afuera de tal manera que no vean a nadie, se les pide nuevamente que volteen lentamente y miren a sus compañeros, se les pide que recuerden el trabajo que realizaron con ellos, las risas, como se fueron conociendo, etc.

Se les pide que forme un círculo estando hombro con hombro, con los brazos entrelazados, se les vuelve a repetir que se vean entre sí, y que dejen caer los brazos y dar tres pasos hacia atrás, el docente les anuncia que esta será la última vez que vera a los participantes, se les pide que volteen de nuevo hacía fuera y caminen hacia el salón en silencio, en el salón se les anuncia que el taller ha terminado y se le pide que comenten en voz alta que han aprendido y como lo pueden aplicar a su vida, por último nos damos un aplauso culminando las actividades.

Los alumnos de cada institución así como los grupos de cada institución de las escuelas en México y el mundo son diferentes, por lo que se debe contextualizar y realizar las adecuaciones curriculares pertinentes que el docente considere necesario, sin olvidar atender las categorías y subcategorías que integran el desarrollo emocional desde la mirada de Bar-on.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

“Vivimos en un mundo globalizado”, esta es una expresión que se oye a menudo en distintas áreas de la como son la socioeconómica, política, arte y educación entre otros.

La globalización como proceso económico, político, social, tecnológico y cultural marca cambios en la forma de interacción entre naciones, empresas, gobiernos, personas y en la forma de percibirnos a nosotros mismos.

A partir de ello se genera un cambio de paradigma explicativo donde surge la idea de pensar y repensar la realidad social, es aquí donde se sitúan los procesos educativos, cualquier cambio de la dinámica social exige por ende cambios en la educación tanto en su función social como institucional, las consecuencias de estos cambios impactan las pautas de la demanda, requerimientos educativos, requerimientos institucionales, y por supuesto las estrategias elegidas mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación desde la globalización es vista como la fuente que provee de capital humano donde la naturaleza de los procesos se vuelve un producto educativo.

Es así que las relaciones educativas cambian y los países de América Latina se someten a los lineamientos que los organismos internacionales marcan, la UNESCO hizo declaraciones importantes que marcaron el rumbo que debía tomar la educación como lo es que todos cuenten con posibilidades equitativas para acceder a la enseñanza con lo cual se pretende que quien comience con sus estudios logré un aprendizaje a lo largo de toda la vida que tiene como fin promover el desarrollo integral del ser humano.

En este contexto donde el mundo resulta un lugar cambiante y del que México no se encuentra exento, surgen nuevas reformas como lo es la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que lleva como objetivo la creación del sistema nacional del bachillerato (SNB), con base en cuatro pilares fundamentales donde el marco curricular común (MCC) que señala las competencias genéricas y disciplinares básicas y profesionales necesarias para que el alumno pueda insertarse en el ámbito laboral de manera exitosa, logrando así pertinencia y calidad en nivel media superior.

Las competencias genéricas y disciplinares básicas son las que permiten al alumno entender el mundo que le rodea, no sin antes poder definirse para saber qué lugar ocupan en el contexto del cual forman parte, esto les permite influir en los diferentes ámbitos a lo largo de su vida.

Por todo lo anterior en esta investigación se empezaron a hacer algunos planteamientos respecto a la forma de enseñanza, de las estrategias que pueden usar los orientadores vocacionales y los tutores que en algunos casos no cuentan con el perfil para desempeñar su cargo, así como los docentes que dejan de lado las emociones y no son tema dentro de los contenidos y planes y programas de su materia, aunque las competencias están marcadas para todo el SNB del que se forma parte: ¿Cuál es el beneficio que se consigue como consecuencia del trabajo con inteligencia emocional en adolescentes de nivel medio superior?, ¿Qué resultados se obtienen después de la aplicación de un taller a los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata en el campo del desarrollo emocional?, ¿Hasta qué punto se obtuvo una mejora en los porcentajes al comparar los resultados antes y después del trabajo con las categorías de desarrollo emocional en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata? Con base en estas preguntas también se determinó un objetivo general: Llevar a cabo un taller que aborde las categorías de desarrollo emocional

en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP con el objeto de realizar una propuesta para el manejo de las emociones en nivel media superior. Con el objetivo de fomentar el desarrollo emocional de los estudiantes, para lograr lo anterior también se efectuaron los siguientes objetivos específicos: medir el desarrollo emocional por categorías en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata, diseñar un taller con abordaje en las categorías de desarrollo emocional para el trabajo de la inteligencia emocional, después de la aplicación del taller conocer los cambios que se generan en los adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata.

Después del planteamiento del problema y la definición de las preguntas de investigación se llevó a cabo la investigación documental que dio como resultados, la generación del marco contextual, teórico y la metodología que sustenta el instrumento utilizado para la medición del desarrollo emocional y de esta manera con base en los cambios observados realizar una propuesta viable para el manejo de las emociones en los adolescentes de nivel media superior, se hicieron algunos descubrimientos por lo que se fueron dando las siguiente conclusiones y para dar cierre a esta investigación se presentan a continuación, cabe hacer mencionar que los puntos expuestos en la conclusión no aparecen en orden de importancia.

Se concluye con respecto a la categoría intrapersonal que los adolescentes del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata obtienen un ligero aumento en la habilidad de autoanálisis, autocomprensión, acceso a su vida emocional después de la participación en el taller “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” el cual permitió dotar a los adolescentes de estrategias para el trabajo de un autoestima alta, percepción positiva de la vida y sus circunstancias, de reaprender de las experiencias que parezcan en un momento negativas, es decir esta categoría les permite tener acceso a su autoconocimiento por medio

de un autoanálisis, estrategia que se debe trabajar a lo largo de los años puesto que el universo de las emociones deriva de ella, esta categoría es la más importante en el trabajo del desarrollo emocional pues es el soporte de la labor en la inteligencia emocional y contiene dos factores centrales para el desarrollo emocional, los resultados aunque con ligero aumento, son notables ya que siguiendo a Erik Erickson el trabajo primordial en la adolescencia es lograr la identidad del Yo es decir definirse ante el mundo y evitar confusiones de roles, así como la interacción social.

La categoría intrapersonal está constituida por las subescalas: conciencia emocional de sí mismo, asertividad, consideración, actualización de sí mismo, independencia, en todas hubo un ligero aumento lo cual corrobora lo antes dicho, las diferencias encontradas son notables porque como se mencionó con anterioridad esta categoría cuenta con dos factores soporte para el desarrollo emocional y estas son: comprensión de sí mismo y asertividad, el trabajo con estas subcategorías asegura los cimientos de la inteligencia emocional.

Se concluye con respecto a la categoría intrapersonal que no hay diferencia significativa, esto es se muestra un ligero avance pero no el esperado, el aumento encontrado no permite a los adolescentes del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata desarrollar del todo la capacidad para establecer y mantener relaciones sociales, no son capaces de mantener por un tiempo prolongado empatía hacia las personas con las que se relacionan, ni un rol activo en la responsabilidad social, no hay responsabilidad hacia los roles que les son asignados por los contextos en los que se desenvuelven. Aunque el aumento no es significativo en porcentajes lo es en habilidad ya que es importante señalar que a esta edad y siguiendo a Erik Erickson que menciona en esta etapa de vida los adolescentes viven una ruptura con los padres para empezar a mostrar independencia, el refugio se vuelven los

pares o relaciones interpersonales que son significativas para ellos, es en esta etapa que el mostrar “independencia” y “mostrarse a sí mismos con los otros” permite en el ensayo y error desarrollar las habilidades para lo que requiere esta categoría: mantener relaciones sanas y positivas, por lo que aunque los alumnos se encuentren en las mismas edades, las habilidades y experiencias o circunstancias que viven ayudan o merman esta capacidad, de aquí que el taller se vuelva una estrategia viable para su guía y orientación.

La categoría interpersonal está constituida por empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, en la subcategoría empatía no hubo cambio alguno, en la categoría relaciones interpersonales se registra un aumento y en subcategoría responsabilidad una ligera disminución lo cual afirma lo antes mencionado, esta categoría posee el factor central empatía que es el soporte del desarrollo emocional.

Se concluye con respecto a la categoría adaptabilidad que se encuentra un ligero aumento en la capacidad para identificar y definir un problema partiendo de una realidad específica, esto es haciendo uso de valores, normas y reglas del contexto al que pertenece el adolescente, los alumnos del grupo de análisis muestran una mejoría en ajustar sus emociones, sentimientos y conductas para saber en qué momento actuar y cuando no, el aumento registrado es notable ya que los resultados antes de la intervención no eran favorables, el aumento en esta capacidad es significativo ya que a esta edad las crisis propias de saber quién son, qué quieren en la vida, hacia donde van se conjuntan con las situaciones o vivencias propias de la edad (tener pareja, confusión de rol, problemas con padres, bajas calificaciones, etc.), impiden la regulación de emociones y por tanto de la respuesta que se genera en el adolescente al contexto, si bien es cierto que es difícil que muestren cambios por las características ya antes expuestas, no es imposible que el

adolescente muestre cambios en el ajuste de emociones con guía y orientación encaminado a un óptimo desarrollo emocional.

La categoría adaptabilidad se integra por las subcategorías resolución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad, la subcategoría resolución de problemas obtiene una ligera disminución, prueba de realidad no obtiene variación que aunque en porcentaje no representa cambio alguno, en capacidad y habilidad es notable la continuidad pues esto significa que a pesar de las vivencias y situaciones que desatan emociones y sentimientos de todo tipo, los adolescentes del grupo control mantienen la correspondencia entre lo que experimentan y lo que viven de una manera sana, en la subcategoría flexibilidad se obtuvo un ligero aumento que traducido a capacidad representa un avance significativo en la habilidad para ajustar sus pensamiento, sentimientos y emociones como se explica anteriormente, el avance se vuelve significativo puesto que el adolescente aprenda a regular la respuesta a sus emociones y sentimientos lo que se convierte es un logro que repercutirá de manera positiva en su desarrollo emocional.

Se concluye con respecto a la categoría manejo del estrés que se muestra un avance significativo en el conjunto de habilidades que permite resistir y soporta las situaciones estresantes y eventos adversos que permite controlar los impulsos que las situaciones cotidianas pueden generar en el adolescente, y mantener una actitud positiva, es necesario hacer énfasis que durante el periodo en el que se llevó a cabo la intervención los alumnos del grupo de análisis se encontraban en periodo de preparación para presentar el examen de admisión a la universidad, en la tercera sesión se tuvo que pausar la actividad para platicar con ellos sobre esta situación pues expresaron abiertamente en plenaria los miedos que tenían con respecto al ingreso a la universidad, por lo que se utilizó una técnica de

relajación grupal para atender esta situación y continuar con el taller, por esto el aumento favorable se convierte en un gran avance en el grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata.

La categoría manejo del estrés está conformada por las subcategorías tolerancia al estrés y control de impulso esta última corresponde a los factores centrales que se vuelven soporte del desarrollo de la inteligencia emocional, donde la subcategoría tolerancia al estrés obtiene una disminución en cinco de los nueve ítems que lo conforman, sin embargo la pregunta no. 20 obtiene el puntaje más alto de todos los ítems que conforman el instrumento, la subcategoría control de impulso obtiene puntajes bajos con respecto al test, sin embargo aunque se presentan puntajes bajos la diferencia no es sustancial si se toma en cuenta las características de esta etapa de vida: crisis propias de la edad las cuales siguiendo a Erikson resultan ser crucial para formar el tipo de ser humano que requieren las sociedades, esto significa que en el grupo de análisis se presentan dos fenómenos: la crisis de etapa de vida y estrés generado por la toma de decisiones a futuro (el ingreso a la universidad).

Se concluye con respecto a la categoría estado de ánimo que hubo una disminución en la habilidades que permiten sentirse satisfecho con la vida, tener sentimientos positivos que posibilitan que se disfruten a sí mismos y a sus seres queridos, esta disminución se explica con el periodo en el que se aplicó la intervención puesto que como se mencionó con anterioridad los alumnos del grupo de análisis se encontraban en vísperas de presentar el examen de admisión a la universidad.

La categoría estado de ánimo está constituida por la subcategoría felicidad y optimismo, la subcategoría felicidad reporta una disminución, la subcategoría optimismo reporta un aumento en la habilidad para ver el lado positivo de las situaciones, vivencias y circunstancias que se experimentan, los resultados obtenidos son correspondientes con los resultados descritos anteriormente; el aumento solo se reportó en esta subcategoría y tal vez las habilidades aprendidas apoyen el desarrollo de la felicidad a lo largo del tiempo con los aprendizajes vividos.

En resumen se concluye con respecto a las preguntas de investigación que existe un beneficio además de una mejora en los adolescentes del grupo de análisis de la preparatoria Emiliano Zapata después de la intervención del taller: “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” donde los porcentajes obtenidos por categoría y subcategoría lo confirman.

Se concluye con respecto al objetivo general y los objetivos específicos que todos fueron abordados y atendidos a lo largo de la investigación, se midió el desarrollo emocional de los alumnos del grupo de análisis, se atendió cada una de las categorías y subcategorías del cociente emocional para el trabajo de la inteligencia emocional en el taller: “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida” y se midió el desarrollo emocional después de la intervención reportando los resultados.

Para cerrar se concluye que la etapa denominada “adolescencia” resulta crucial en el desarrollo de habilidades intrínsecas como lo son empatía, conciencia emocional de sí mismo, asertividad, tolerancia al estrés, optimismo, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, control de impulso, optimismo, felicidad, que se abordan en esta investigación para la medición y trabajo del desarrollo emocional, por lo que la escala de

cociente emocional EQ-i de Bar-on, (Bar-on I-CE en español) llamada originalmente inventario de inteligencia emocional de Bar-on resulta ser el instrumento ideal en esta etapa de vida para medir y con base en el abordar el trabajo de la inteligencia emocional, ya que atiende factores centrales que son soporte de un óptimo desarrollo emocional y que se convierten apoyo para los cambios psicológicos a los que se enfrentan los adolescentes y que los vuelven vulnerables a circunstancias de la vida que experimentan en el diario vivir.

Los factores centrales que se vuelven soporte del desarrollo emocional de cualquier persona y que atiende el EQ-i de Bar-on son: comprensión de sí mismo, denominado en el EQ-i como conciencia emocional de sí mismo, asertividad que son subcategorías de la categoría intrapersonal, empatía que resulta una subcategoría de la categoría interpersonal, prueba de realidad como subcategoría de la categoría adaptabilidad y por último control de impulso que pertenece a la categoría manejo del estrés.

La orientación y guía a tiempo y el trabajo en el desarrollo emocional en los adolescentes puede hacer la diferencia entre superar o no un evento circunstancial pero de repercusiones subjetivas que afectan o benefician su visión de la vida a largo plazo, brindar la atención necesaria al desarrollo emocional como se prueba en esta investigación ayuda al adolescente a tomar mejores decisiones en la vida; se demuestra también que el conocimiento y las emociones deben abordarse en el salón de clases por los docentes.

5.2 Recomendaciones

Para finalizar esta investigación se recomienda lo siguiente:

Se deben conocer los cambios que ocurren en la etapa de vida adolescencia puesto que los cambios son significativos y marcan muchas de las acciones, pensamiento y actitudes que el adolescente muestra en clase, con sus congéneres y profesores. Es importante abordar estos cambios de una manera profesional y brindar una respuesta de tipo preventiva y no punitiva pues la etapa se vuelve crucial para la toma de decisiones que ayudará a desarrollar el tipo de ciudadano que la sociedad actual requiere en pro de una mejor calidad de vida.

Ofrecer espacio en el aula para el trabajo de las emociones, si bien es cierto que se debe cubrir el plan y programa de la materia, el tema de “emociones” siempre impactará directamente en el desempeño y la obtención de una nota, del clima en el aula y de la dinámica que se desarrolle. Si se quiere abarcar el plan y programa que se menciona en el MCC una buena estrategia para llegar a ello es dar un espacio considerable a la educación emocional donde se pueda reconocer la emoción que se está sintiendo y así guiar al adolescente a dirigirse a las personas que lo rodean de forma asertiva, las consecuencias de integrar en el aula la educación emocional no solo repercuten en el buen desempeño del alumno en clase, también se crea un clima positivo en el aula, los alumnos muestran más confianza con el docente y es posible tener el tipo de interacción que siguiendo a Carl Rogers nos ayudará a que el alumno desarrolle aprendizaje significativo, el cual cuenta con un fundamento interpersonal y deviene de hechos y situaciones que se creen en el aula en pro del proceso enseñanza-aprendizaje. El generar aprendizaje significativo en el

adolescente sugiere implícitamente que el docente debe buscar estrategias nuevas en su labor docente.

Se vuelve necesario abordar tanto metodológica, técnica y aplicacionalmente la inteligencia emocional (IE) bajo la misma línea, ya que de su medición deriva el trabajo serio con el constructo, de esta manera los beneficios a trabajar correctamente la IE son diversos pues gracias a este constructo es posible identificar, intervenir y en el caso necesario prevenir conductas que de otra manera no sería posible reconocer; otro de los beneficios del correcto abordaje de la IE es poder conocer y en los investigadores analizar cómo es que se presenta o concibe la inteligencia emocional en esta etapa de vida, en pro del desarrollo de la ciencia para el bien humano.

Se recomienda el uso de la escala de cociente emocional EQ-i de Bar-on, (Bar-on I-CE en español) llamada originalmente inventario de inteligencia emocional de Bar-on pues resulta el instrumento ideal en la etapa de vida “adolescencia” para medir y abordar el trabajo de la inteligencia emocional ya que atiende factores centrales que son soporte de un óptimo desarrollo emocional y se convierten en apoyo para los cambios psicológicos a los que se enfrentan los adolescentes y que los vuelven vulnerables a circunstancias de la vida, estos factores son: comprensión de sí mismo, asertividad, empatía, prueba de realidad y por último control de impulso, recordemos que los adolescentes serán los adultos que se encargarán del desarrollo del país, es necesario guiar y educar en emociones como medida preventiva para tener el México que queremos en un futuro.

Se recomienda el uso del taller **“Manejo de emociones: una visión distinta del mundo”** específicamente para alumnos de nivel media superior, pues por lo anteriormente descrito

se vuelve ideal al atender los factores centrales que sustentan el desarrollo emocional de los individuos.

Con el objetivo de favorecer, prevenir y detectar conductas que impacten directamente en el desempeño escolar de los alumnos.

Referencias

Alaníz, H. C. (2008). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. Mitos y realidades de la política Mexicana. Coloquio de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, UNAM, México.

Alcántara, A., Zorrilla F. J. (2010). Globalización y educación media superior en México, en busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 35(127), 38-57.

Banco Mundial. (2014). Informe anual 2014. Washington: Publicado por Banco Mundial. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/213961468326690799/pdf/911550v10WBAR00Report020140SP0Sep15.pdf>

Banco Mundial. (2017). Estrategia de educación 2020 del Banco Mundial. Washington: Publicado por Banco Mundial. Recuperado de <http://pubdocs.worldbank.org/en/305451488209546195/WDR2018-Themes-SP.pdf>

Bar-On, R. (1997). *EQ-I, Baron emotional Quoiert inventori: technical manual*. Toronto, Cánada: Multi-Health Systems Inc.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.

BID. (2018). Informe de Sostenibilidad del BID 2017. Washington: publicado por BID. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/informe-de-sostenibilidad-del-bid-2017>

BID. (2019). Acerca del BID. Washington: publicado por BID. [Recuperado de https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general](https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general)

Boeree, G., Gautier R. (2005). *Teorías de la Personalidad: una selección de los mejores autores del S. XX*. Santo Domingo: Unibe.

Bischof, G. J. (1977). *Interpretación de las teorías de la personalidad: enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva*. México: Trillas.

Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1) 7-43.

Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.

Buenrostro, G. A., Valadez, S. M., Soltero, A. R., Nava, B. G., Zambrano, G. R., García, G. A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo*, 20, 20-37.

Buitrón, B. S., Navarrete, T. P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 4(1), 1-8.

Bustamante, D. Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación educativa*, 14(64), 11-22.

Capó, S. J. (1986). Psicología humanista y educación. *Anuario de psicología*, 34(1), 86-102.

Casanova, M. E. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), 599-603.

Cuarto Congreso Constitucional del Estado de Puebla. (2014). Ley de educación del estado de Puebla. Puebla: Publicado por el Gobierno estatal de Puebla. Recuperado de https://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/6/images/ley_educacion_estado_puebla.pdf

Cerón, P. D., Pérez-Olmos, I., Ibáñez, P. M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 40(1), 49-64.

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson educación.

Dávila, L. O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, (21), 83-104.

Erikson, E. (2015). *Sociedad y adolescencia*. México, D.F.: siglo xxi editores.

Espinoza N. L. A., Rodríguez Z. R. (2007). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 7(14), 1-27. DOI: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/276>

Extremera P. N.; Fernández-Berrocal, P., (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.

Extremera P., N.; Fernández-Berrocal, P., (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas REDIE. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-18.

Fernández-Berrocal, P.; Ramos D., N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 2(3), 247-260.

Fernández-Berrocal, P.; 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.

Fernández-Berrocal, P.; Ruiz A. D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.

Fragoso, L., R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.

Ferragut, M., Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.

Fonseca, C. (2008). Reforma integral de la educación media superior, *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 7(13), 20-21.

Gamiño M. C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles educativos*, 60, 102-1041.

Gilimas, S. M., Díaz, C. L. (2014). Fundamentación de talleres para las relaciones interdisciplinarias para la superación de los docentes de la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*, 19(1), 69-78.

Gobierno del estado de Puebla. (2011). Plan estatal de desarrollo 2011-2017. Puebla, Pue. Publicado por Gobierno del estado de Puebla. Recuperado de <http://planeader.puebla.gob.mx/pdf/PlanEstatad1117/ped20112017veda18.pdf>

Gobierno del estado de México. (2018). Ley general de educación. CDMX.: Publicado por Cámara Diputados. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

González, J. E., Pérez, S. E. (2011). Factores de Riesgo Laboral y la Salud Mental en Trabajadores de la Salud. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), pp.67-77.

Gutiérrez, L. M. A. (2008). La autonomía universitaria en México: ideas y definiciones, 1910-1980. *Cultura, tecnología y patrimonio*, (6), 23-38.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta. Edición*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Ibarrola, N. M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo. *Perfiles educativos*, XXXV, 16-28.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). Panorama educativo de México indicadores del sistema educativo nacional. México, D.F.: Publicado por INEE. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>

Juárez, N. J. M. Comboni S. S. (2014). La influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en la Reforma Educativa. *Argumentos*, 27(74), 155-194.

Levi, S. (1969). *Problemas del desarrollo del nacimiento a la adolescencia*. México: Grijalbo.

López, E., Pulido, M., Berrios, M. (2014). Adaptación y validación al español del EQ-i (short form) en universitarios. *Boletín de psicología*, (110), 21-36.

Lozano, V. (2014). Teoría de teorías sobre adolescencia. *Última década*, (40) 11-36

Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 32(87), 51-75.

Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected áreas of personal functioning. *Imagination cognition and personality*, 17(1), 3-13.

Martínez, O. C., Martín, L. E., León, B. B., Vicente, C. F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria, diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 17(1,2), 275-284.

Muslow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe España y Portugal*. 3(1), 61-65.

OCDE. (2017). Panorama de la educación 2017. México: publicado por OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>

OCDE. (2018). Acerca de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). México. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

ONU. (2015). Declaración universal de los derechos humanos. Publicado por ONU. Recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

ONU. (2018). Información general. Publicado por ONU. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/about-un/overview/index.html>

Osorio, V., A. (2009). Psicoterapia humanista breve de grupo para maestros: un medio para elevar el cociente emocional. Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla, Puebla.

Papalia E., Diane; Wendkos Olds, Sally; Duskin Feldman, Ruth (2009). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Pena, G. M., Repetto T. E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 401-420.

Repetto, T. E., Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias emocionales a través de las prácticas en las empresas. *Revista europea de formación profesional*, 1(40), 93-112.

RIEMS. (2008). Acuerdo numero 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. México: Publicado por SEP. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

Rogers, R. C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Romero, T. (2009). Los problemas de comportamiento en el ámbito educativo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 4, 1-7.

Santiago, A. M., López, E. J., Navarro, F. R. (2006). Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 22(1), 1-19.

SEP. (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Publicado por SEP. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

SEP. (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: Publicad por SEP. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

SEP. (2009). Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. México: Publicado por SEP. Recuperado de <http://www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%20486.pdf>

SEP. (2011). Reforma integral de la educación media superior. México: publicado por SEP. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/PRESENTACIONE_MSSEPTIEMBRE2.pdf

SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. México: Publicado por SEP. Recuperado de www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5326567

SEP. (2016). Glosario de términos Educación Media Superior. México. Publicado por SEP. Recuperado de <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/MEDIASUPERIOR2016.pdf>

SEP. (2017). Principales cifras del sistema educativo nacional 2016-2017. México. Publicado por Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

SEP. (2017). Oferta Educativa Educación Media Superior. México. Publicado por SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>

SEP. (2018). Nuevo modelo educativo, resumen ejecutivo. México: Publicado por SEP. Recuperado de https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-Resumen_Ejecutivo_1.pdf

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (ICE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona* (4) ,129-160.

UNICEF. La adolescencia temprana y tardía. Publicado por UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/La-adolescencia-temprana-y-tardia.pdf>

UNESCO. Sobre la UNESCO. Publicado por UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

UNESCO. (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia: publicado por UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar: Educación para todos cumplir con nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal: Publicado por UNESCO. Recuperado de https://www.eda.admin.ch/dam/deza/es/documents/themen/grund-und-berufsbildung/dakar-framework-for-action_ES.pdf

UNESCO. (2011). Innovando en educación para prevenir la exclusión “Construye T”, una alternativa para la juventud mexicana. México. Publicado por UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/pdf/Construyet_seguridad.pdf

UNESCO. (2015). Educación 2030 Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon: publicado por UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Vázquez, H. (2008). Problemas más frecuentes en estudiantes de bachillerato (tesis de maestría). Facultad de Educación Universidad Autónoma de Yucatán, Merida, Yucatán.

Vivas, G. M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de investigación*, 4(2), 1-22.

Zavala, B. M., Valadez, S. M., Vargas, V. M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta percepción social. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), pp. 319-338.

Anexos

Anexo I. Instrumento para diagnóstico del desarrollo emocional

Instrumento para hacer el diagnóstico del cociente emocional de los alumnos de educación media superior.

¡Hola!

Estoy realizando un estudio de investigación sobre inteligencia emocional para la realización de una tesis de nivel posgrado con el objetivo de conocer las áreas sobre cociente emocional que se deben trabajar en estudiantes de nivel media superior.

Para propósitos de la investigación requiero de tu participación con el siguiente instrumento: ***Diagnostico de cociente emocional en los alumnos de educación media superior***. Toda la información recopilada se manejará de manera confidencial, los datos serán usados para fines estadísticos; por lo que te invito a contestar con honestidad y confianza.

Nombre: _____

Escuela: _____

Sexo Hombre

Mujer

Grado: _____

Grupo: _____

Edad: _____

INSTRUCCIONES: Lee cada una de las frases y selecciona una de las cinco respuestas, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponda a la respuesta que elegiste y marca con una cruz. Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro (a), selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a como eres, no como te gustaría ser, ni cómo te gustaría que los otros te vieran. No hay límite de tiempo, pero por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder todas las oraciones.

Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con gran frecuencia es mi caso
1	2	3	4	5

1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.
2. Me resulta difícil disfrutar de la vida.
3. Prefiero un tipo de trabajo en el que me indiquen casi todo lo que debo hacer.
4. Sé cómo manejar los problemas más desagradables.
5. Me agradan las personas que conozco.
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto/a.
9. Entro fácilmente en contacto con mis emociones.
10. Soy incapaz de demostrar afecto.
11. Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de las situaciones.
12. Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.
15. Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando.
16. Me gusta ayudar a la gente.
17. Me es difícil sonreír.
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.
19. Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.
20. Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.
21. No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para qué cosas soy bueno/a.
22. No soy capaz de expresar mis pensamientos.
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más profundos.
24. No tengo confianza en mí mismo/a.
25. Creo que he perdido la cabeza.
26. Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo.
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.
28. En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.
29. Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.

Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con gran frecuencia es mi caso
1	2	3	4	5

31. Soy una persona bastante alegre y optimista.
32. Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí.
33. Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso (a).
34. Tengo pensamientos positivos para con los demás.
35. Me es difícil entender cómo me siento.
36. He logrado muy poco en los últimos años.
37. Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.
38. He tenido experiencias extrañas que son inexplicables.
39. Me resulta fácil hacer amigos (as).
40. Me tengo mucho respeto.
41. Hago cosas muy raras.
42. Soy impulsivo (a) y esto me trae problemas.
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.
44. Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.
47. Estoy contento (a) con mi vida.
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a).
49. No resisto el estrés.
50. En mi vida no hago nada malo.
51. No disfruto lo que hago.
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más profundos.
53. La gente no comprende mi manera de pensar.
54. En general, espero que suceda lo mejor.
55. Mis amistades me confían sus intimidades.
56. No me siento bien conmigo mismo (a).
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.
60. Frente a una situación problemática analizo todas las opciones y luego opto por la que considero será más exitosa.
61. Si veo a un niño llorando me detengo a ayudarlo a encontrar a sus padres, aunque en ese momento tenga otro compromiso.
62. Soy una persona divertida.
63. Soy consciente de cómo me siento.
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.
65. Nada me perturba.
66. No me entusiasman mucho mis intereses.

Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con gran frecuencia es mi caso
1	2	3	4	5

67. Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir.
68. Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y a fantasear.
69. Me es difícil relacionarme con los demás.
70. Me resulta difícil aceptarme tal cual soy.
71. Me siento como si estuviera separado/a de mi cuerpo.
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.
73. Soy impaciente.
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.
79. Nunca he mentado.
80. En general me siento motivado (a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.
82. Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo.
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.
85. Me siento feliz conmigo mismo (a).
86. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.
90. Soy respetuoso (a) con los demás.
91. No estoy muy contento (a) con mi vida.
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.
94. Nunca he violado la ley.
95. Disfruto de las cosas que me interesan.
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.
97. Tengo tendencia a exagerar.
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.
99. Mantengo buenas relaciones con la gente.
100. Estoy contento (a) con mi cuerpo.
101. Soy una persona muy extraña.
102. Soy impulsivo (a).

Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con gran frecuencia es mi caso
1	2	3	4	5

103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.
104. Considero que es importante ser un ciudadano (a) que respeta la ley.
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aún cuando surgen inconvenientes.
107. Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente.
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.
109. No me siento avergonzado (a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.
112. Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad.
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.
114. Estoy contento (a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema.
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.
120. Me gusta divertirme.
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.
122. Me pongo ansioso.
123. Nunca tengo un mal día.
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.
125. No tengo idea de lo que quiero hacer en la vida.
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.
127. Me es difícil ser realista.
128. No mantengo relación con mis amistades.
129. Mis cualidades superan a mis defectos y esto me permite estar contento (a) conmigo mismo (a).
130. Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente.
131. Si me viera obligado (a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.

INVENTARIO EQ-i PARA MEDIR EL COEFICIENTE EMOCIONAL

Inventario EQ-i
Hoja de respuestas

Marque su respuesta en el recuadro correspondiente a la pregunta.

1	1	2	3	4	5	35	1	2	3	4	5	68	1	2	3	4	5	101	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5	36	1	2	3	4	5	69	1	2	3	4	5	102	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5	37	1	2	3	4	5	70	1	2	3	4	5	103	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5	38	1	2	3	4	5	71	1	2	3	4	5	104	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5	39	1	2	3	4	5	72	1	2	3	4	5	105	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5	40	1	2	3	4	5	73	1	2	3	4	5	106	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5	41	1	2	3	4	5	74	1	2	3	4	5	107	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5	42	1	2	3	4	5	75	1	2	3	4	5	108	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5	43	1	2	3	4	5	76	1	2	3	4	5	109	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5	44	1	2	3	4	5	77	1	2	3	4	5	110	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5	45	1	2	3	4	5	78	1	2	3	4	5	111	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5	46	1	2	3	4	5	79	1	2	3	4	5	112	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5	47	1	2	3	4	5	80	1	2	3	4	5	113	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5	48	1	2	3	4	5	81	1	2	3	4	5	114	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5	49	1	2	3	4	5	82	1	2	3	4	5	115	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5	50	1	2	3	4	5	83	1	2	3	4	5	116	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5	51	1	2	3	4	5	84	1	2	3	4	5	117	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5	52	1	2	3	4	5	85	1	2	3	4	5	118	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5	53	1	2	3	4	5	86	1	2	3	4	5	119	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5	54	1	2	3	4	5	87	1	2	3	4	5	120	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5	55	1	2	3	4	5	88	1	2	3	4	5	121	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5	56	1	2	3	4	5	89	1	2	3	4	5	122	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5	57	1	2	3	4	5	90	1	2	3	4	5	123	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5	58	1	2	3	4	5	91	1	2	3	4	5	124	1	2	3	4	5
25	1	2	3	4	5	59	1	2	3	4	5	92	1	2	3	4	5	125	1	2	3	4	5
26	1	2	3	4	5	60	1	2	3	4	5	93	1	2	3	4	5	126	1	2	3	4	5
27	1	2	3	4	5	61	1	2	3	4	5	94	1	2	3	4	5	127	1	2	3	4	5
28	1	2	3	4	5	62	1	2	3	4	5	95	1	2	3	4	5	128	1	2	3	4	5
29	1	2	3	4	5	63	1	2	3	4	5	96	1	2	3	4	5	129	1	2	3	4	5
30	1	2	3	4	5	64	1	2	3	4	5	97	1	2	3	4	5	130	1	2	3	4	5
31	1	2	3	4	5	65	1	2	3	4	5	98	1	2	3	4	5	131	1	2	3	4	5
32	1	2	3	4	5	66	1	2	3	4	5	99	1	2	3	4	5	132	1	2	3	4	5
33	1	2	3	4	5	67	1	2	3	4	5	100	1	2	3	4	5	133	1	2	3	4	5
34	1	2	3	4	5																		

Anexo II. Ejercicios de taller: “Manejo de emociones: ampliando mi visión de la vida”.

1. Soy Luisa y tengo 16 años, mis padres se mudaron a Monterrey a vivir, hoy es mi primer día de clases en la prepa y no conozco a nadie, me da miedo hablarle a los demás, en el receso me fui a sentar a una banca apartada de todos, me pregunto si debo seguir con esa actitud...

3. Hoy en clase de matemáticas mi mejor amigo me pidió que le pasara la tarea pero no quise hacerlo ya que me costó trabajo resolver los problemas, el obtuvo una nota mala y me culpa a mí por ello, le he pedido disculpas y también le dije que hiciera su tarea, desde entonces no me habla ni contesta los mensajes, han pasado 4 días y yo no sé qué hacer

4. Mi novia salió con sus amigas, al otro día me entere que en Facebook la había etiquetado besándose con alguien más, le he preguntado pero ella dice que no es verdad, no sé a quién creerle...

Pérez Valencia Erika.

- Expresar mis sentimientos.
- Recordar viejas experiencias y no aventurarme a tener nuevas.

Considero que tal vez no puedo comunicarme muy bien con los demás porque no quiero expresar mis sentimientos y me da miedo vivir experiencias nuevas.

Carlos Uriel Herrera Cuahuitzo

Soy tímido

No sé como sacar un tema de conversación

Porque me quedo callado y me cuesta trabajo seguir
hablando, dando lugar a que me quiera ir de ahí o
me aburra

José Alberto Vázquez Pelayo

- El tacto que le doy a ciertas situaciones
- La no coincidencia de los ideales

Pero que son problemas ya que a veces no tomo las situaciones como los demás
los esperan y a veces genero problemas ciertos ideales

xd

Gael

xd

No se expresar lo que siento:
creo que no tengo la necesidad

Me pongo muy nervioso
x

XD

xd