

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN
ADOLESCENTES**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presenta:

Goretti Torres Moxo

Directora De La Tesis:

Mtra. María Félix Islas García

Lectores

Mtra. María Iliana Osorio Guzmán

Mtra. María Juana Berra Bortolotti

MAYO 2015

Dedicatoria

A Dios, el gran investigador

“Lámpara es a mis pies tu palabra y lumbrera a mi camino”

Salmos 119:105

A mis hijos:

Renata y Darío

Mi hermosa bendición

A Javier

Caminando juntos siempre

A mis padres

Jorge y Mary Ceci, los amo, gracias por todo.

“Nunca consideres el estudio una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber”

Albert Einstein

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar le doy gracias Dios por llenarme de bendiciones y brindarme sabiduría, paciencia y gracia para terminar mis estudios y presentar esta investigación, por toda la enseñanza que con este trabajo me llevo.

Gracias a mi familia, a mis padres por enseñarme que con constancia, esfuerzo y humildad puedo llegar lejos. A Javier, mi esposo, por la paciencia y apoyo que me brindaste durante este tiempo, por animarme a seguir adelante siempre. A mi hermana Kary y mi cuñada Brenda, porque se dieron el espacio para ayudarme a cuidar a mis bebés, también a mi suegra, Rocio Gil un gracias enorme, porque a pesar de la distancia tuvo a bien cuidar de mis hijos en el proceso y mi madre Mary Ceci, quien a pesar del trabajo se desvelo apapachando a mis retoños para que pudiera terminar mi trabajo. Mujeres hermosas, sin su apoyo no me hubiera sido posible terminar.

A mis maestras de profesión y de vida, Maria Iliana Osorio y Maria Felix García, quienes no solo me brindaron sus conocimientos y paciencia, sino también su apoyo y constante ánimo, de quienes además me contagiaron ese profesionalismo que me impulsa a crecer, tanto como persona como mujer y madre; a la Mtra Juana Berra, por su apoyo para la lectura de este trabajo. A la mtra. Margarita Bautista, orientadora de la preparatoria Emiliano Zapata, quien además de ser un enorme apoyo para realizar el estudio, se convirtió en una muy buena amiga desde el servicio social y me enseñó a convivir con los adolescentes de otra manera. También a mis compañeros Elias y Paco, quienes me apoyaron cuando las dudas se presentaron.

Un agradecimiento especial a los Directivos de la preparatoria Emiliano Zapata que me abrieron las puertas y depositaron confianza y apoyo para la aplicación del instrumento; a los alumnos que participaron también les agradezco y espero causar un impacto positivo en sus vidas

A todos los mencionados y a los que se me pasaron, agradezco mucho su apoyo y le doy Gracias a Dios por sus vidas y a Él elevo una petición:

“Colmes de bendiciones su vida, su hogar y su trabajo, que sus días sean de alegría y prosperidad, que lugar que pisen y todo aquello que tocasen con sus manos sea bendecido, enTu nombre Señor, que así sea”.

Larga vida y prosperidad 😊

RESUMEN

El objetivo de esta investigación se centró en diseñar un programa psicopedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en adolescentes de preparatoria, para mejorar su rendimiento académico. Esto a partir de un estudio transversal-correlacional, con adolescentes reprobados en Matemáticas I, II y Cálculo.

Se midió el coeficiente de inteligencia emocional con el test MSCEIT, prueba que fue aplicada a un total de 30 alumnos muestra, y para analizar su rendimiento académico, se recurrió a su historial de calificaciones que se refleja en el documento expedido por la BUAP, el cárdex. Con los datos obtenidos se hizo un análisis correlacional procesando estos en el programa estadístico SPSS, a través del coeficiente correlacional de Pearson.

Los resultados indican una correlación positiva débil entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional; y también se obtuvieron datos relevantes con respecto a las fortalezas y debilidades en las ramas de la inteligencia emocional evaluadas con el mismo instrumento, datos base para la estructura del programa psicopedagógico que se propone en esta investigación.

Esta investigación evidencia la necesidad de implementar acciones a favor del área emocional del alumno con el fin de potenciar su rendimiento académico, que a su vez sirva de bases para su desempeño en otras áreas y se vea beneficiado. Ante lo cual, se propone el aumento de investigaciones en torno a la inteligencia emocional y el rendimiento académico en todos los niveles educativos del país.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
--------------------	---

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes	1
1.2 Planteamiento del problema	4
1.3 Objetivos	6
1.4 Justificación	7
1.5 Hipótesis	8
1.6 Variables	9

CAPÍTULO II. PERSPECTIVA TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2. Perspectiva teórica sobre emociones, adolescencia, rendimiento académico y modelo educativo	10
2.1 Emociones	12
2.1.1 Definición de emociones	12
2.1.2 Proceso emocional	13
2.1.3 Clasificación de las emociones	25
2.1.4 Emociones y salud	30
2.1.5 Inteligencia emocional	34
2.2 Adolescencia	37
2.2.1 Etapas de la adolescencia de acuerdo a la OMS	39
2.2.2 Cambios físicos en la adolescencia	41
2.2.3 Cambios mentales en la adolescencia	42
2.2.4 Cambios emocionales en la adolescencia	45
2.2.5 Cambios sociales en la adolescencia	49
2.3 Rendimiento Académico	51

2.3.1 Medición del rendimiento académico	53
2.3.2 Variables influyentes en el rendimiento académico	54
2.4 Modelo Educativo Académico: Modelo Universitario Minerva	61
2.4.1 Referentes Teóricos del MUM	61
2.4.2 Principios Educativos del MUM	65
2.4.3 Apoyo psicopedagógico y orientación educativa (APOEd)	66

CAPÍTULO III. DISEÑO DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3. Diseño del método de investigación	69
3.1 Enfoque cuantitativo	70
3.2 Alcance correlacional	70
3.3 Diseño no experimental transversal	71
3.4 Muestra probabilística	71
3.5 Instrumentos: MSCEIT y CárDEX	74
3.6 Análisis de datos: Programa estadístico SPSS	78
3.7 Propuesta de un diseño de un programa psicopedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en adolescentes.....	79

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO SOBRE EMOCIONES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES

4.1 Resultados	80
4.2 Discusión de los resultados	91
4.3 Conclusiones	93
4.4 Recomendaciones	96

CAPÍTULO V. PROPUESTA DE UN PROGRAMA PSICOPEDAGOGICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ADOLESCENTES

5.1 Aspectos generales del programa psicopedagógico propuesta “¡DCEA! (Desarrollo de Competencias Emocionales en Adolescentes”	98
5.2 Planeación didáctica del programa	101
Referencias	117
Anexos	123

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 2.1. Esquema perspectiva teórica de la investigación	11
Figura 2.2. Proceso emocional.....	14
Figura 2.3. Planos de la respuesta fisiológica	22
Figura 2.4. Clasificación de las emociones	25
Figura 3.1. Proceso de la investigación	69
Figura 4.1. Gráfico de comparación entre puntuaciones del Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE) e indicadores del Rendimiento Académico	82
Figura 4.2. Gráfico puntajes Coeficiente de Inteligencia Experiencial (CIEEX) y del Coeficiente de Inteligencia Emocional Estratégica (CIES)	84
Figura 4.3. Gráfica comparativa de los promedios por puntuaciones de cada rama de la Inteligencia Emocional	85
Figura 4.4. Gráfica comparativa de puntajes, de Coeficiente de Inteligencia Emocional, por género	87
Figura 4.5. Gráfica comparativa de puntajes, por rama de la inteligencia emocional, entre géneros	88
Figura 4.6. Gráfica comparativa de puntajes del Coeficiente de Inteligencia Emocional por grado escolar	89
Figura 4.7 Gráfica comparativa de promedios de los puntajes, por rama de la inteligencia emocional, de cada grado escolar.....	90

Tabla 2.1 Emociones básicas	27
Tabla 2.2 Emociones sociales.....	29
Tabla 2.3 Etapas de la adolescencia	40
Tabla 2.4. Desarrollo moral de Kohlberg.....	44
Tabla 3.1: Tamaño mínimo de la muestra.....	73
Tabla 3.2 Descripción de la muestra.....	74
Tabla 3.3: Estructura del MSCEIT.....	76
Tabla 4.1 Correlación entre rendimiento académico y Coeficiente de Inteligencia Emocional	81
Tabla 4.2 Indicadores de correlación entre las áreas y ramas de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico	83

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta a continuación es el resultado de un proceso destinado al diseño de un programa psicopedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en adolescentes del nivel medio superior. Esto con el firme propósito de mejorar no solo calificaciones, sino su aprendizaje y por supuesto su bienestar, así, a través de dicho programa que se les brindará conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y regular sus emociones, mismas que brindaran un entorno escolar de bienestar.

La estructura de la presente investigación comprende cinco capítulos:

- I. **Introducción al objetivo de la investigación.** En este apartado se presentan investigaciones referentes a la temática antecedentes a la de este estudio, el planteamiento de la problemática y los objetivos que la delinear, y el porqué de la misma. También se encuentra la hipótesis y la definición de las variables de la investigación.

- II. **Perspectiva teórica.** La investigación toma como base datos teóricos relevantes sobre las emociones, donde se abordan aportes sobre la inteligencia emocional. Posteriormente se abren datos correspondientes a la etapa de la adolescencia, características de su desarrollo y aspectos relevantes a considerar. Después se retoma el concepto del rendimiento académico y aportes que han dado otros estudios respecto a su medición y las variables que se involucran. Finalmente como el programa se dirige a una preparatoria perteneciente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se retoman datos relevantes sobre el modelo educativo actual que rige el sistema de enseñanza en la institución y sobre el cual se toman bases para el diseño del programa.

- III. **Método de investigación.** En este capítulo se describe el curso que la investigación tomo para llegar a los resultados deseables.

Contemplando el enfoque, el alcance, el diseño, tipo de muestra, los instrumentos utilizados y el procesamiento de los datos obtenidos, encaminados a la propuesta del programa psicopedagógico.

- IV. Resultados y conclusiones.** En primer lugar se observa los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento y del análisis del historial académico, mostrado a través de tablas y gráficos que reflejan el comportamiento de los mismos. Posteriormente se encuentra la redacción de las conclusiones tras el análisis, la discusión de los resultados obtenidos y las recomendaciones principales.
- V. Programa psicopedagógico propuesta.** Finalmente, los datos obtenidos forjaron la estructura del programa psicopedagógico que se muestra en esta investigación, describiendo los datos generales del mismo y presentando el diseño didáctico del mismo.
- VI. Referencias y Anexos.** Aquí se observarán los datos correspondientes a las fuentes referidas y citadas para la elaboración de esta tesis. Además de los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN AL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

Tradicionalmente el rendimiento académico se ha asociado directamente con la capacidad intelectual del alumno, para determinar el nivel de éste se recurre a evaluaciones que arrojen un indicador, el cual permite visualizar el aprovechamiento escolar. Se dice que, entre más altas las notas más inteligentes, en consecuencia las notas más bajas corresponderían a alumnos con menos capacidad intelectual. Sin embargo no siempre es así, por ello la importancia de validar dicha aseveración con una aproximación a la relación entre el coeficiente de inteligencia emocional y el rendimiento académico reflejado en el promedio general.

Específicamente en el área de las matemáticas se han enfocado esfuerzos en desarrollar la capacidad de razonamiento tanto para el ejercicio como para la enseñanza de las mismas, con el fin de alcanzar explicaciones y conclusiones de manera precisa; sin embargo, evidencias han demostrado que potenciar dicha capacidad no es suficiente para garantizar el éxito académico en ésta y otras materias, Goleman (2010) argumenta la participación de otras variables de tipo intra e interpersonal que ejercen una influencia en el desempeño del individuo. En este punto Gómez (2009) propone que para comprender las matemáticas es preciso dirigir el potencial cognitivo hacia su ejercicio, para lo cual el sujeto debe de administrar cada dimensión vital que compone su persona, entre las que se encuentran las emociones.

Bajo esta premisa y con la idea de mejorar los niveles de rendimiento escolar del alumnado, las líneas de investigación se han destinado al aspecto emocional y la influencia que éste ejerce sobre el éxito académico. Autores como Jiménez y López (2009) sostienen que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de manejar adecuadamente las emociones, guarda una estrecha relación con la capacidad intelectual del alumno, esto al afirmar que “el trabajo escolar y el desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular

emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés” (p. 72).

Por otra parte, el trabajo realizado por Ferragut y Fierro (2012) presenta un análisis de la relación existente entre el nivel de inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico, en una muestra de 166 estudiantes de primaria de entre 9 y 12 años. Los resultados demuestran que existe una correlación significativa entre las variables del bienestar personal y el nivel de inteligencia emocional; lo mismo con las variables de rendimiento académico y el bienestar personal, sin embargo entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico no se observó una correlación significativa, llegando a la conclusión de que la inteligencia emocional influye indirectamente sobre el nivel de aprovechamiento escolar, esto al ser su acción directa sobre el bienestar personal mismo que influye sobre las habilidades cognitivas del alumno, reflejándose sobre las notas académicas y el nivel de respuesta escolar.

En el contexto educativo mexicano, específicamente a nivel medio superior, Gaxiola, Gonzales y Gaxiola (2013) observaron las variables de autorregulación emocional y conductual, resiliencia, metas educativas y contexto de riesgo, involucradas con el nivel de rendimiento académico del alumnado de un bachillerato de Hermosillo Sonora con una muestra de 120 estudiantes, 60 con notas académicas altas y 60 con notas bajas. El estudio demostró que la variable de autorregulación emocional y conductual es medular en relación con las demás variables y estas a su vez sobre el rendimiento académico, puesto que de ésta dependerá la disposición a la resiliencia del alumno, así como del establecimiento de metas educativas y la forma en como afronten el contexto de riesgo.

Por su parte, Gaeta y López (2013) investigaron la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos, en una muestra de 101 estudiantes de entre 17 y 22 años. En dicho estudio no se encontró una correlación significativa entre la

variable del rendimiento académico y las competencias emocionales, sin embargo se observó que, los niveles de regulación emocional son bajos, proponiendo a ésta como un factor de intervención sobre las habilidades cognitivas, así como de la adaptación social del alumno, lo que puede repercutir en su actividad académica. Ante esto la propuesta versa en la implementación de programas que promuevan el desarrollo emocional específicamente en el área de la regulación emocional que contribuya al bienestar personal y social, así como para facilitar la toma de decisiones y el desempeño académico.

Al respecto, las investigaciones exponen la necesidad de implementar acciones a favor de las competencias emocionales, ante lo cual se han desarrollado programas educativos, como el de Sotil, Ecurria, Huerta, Rosas, Campos y Llaños (2008) quienes diseñaron un programa para incrementar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de primaria en Lima, Perú. El programa se implementó en una muestra de 80 estudiantes, 40 de colegios estatales y 40 de colegios privados, en cada caso 20 alumnos conformaron el grupo control y 20 el grupo experimental. Se desarrollaron actividades para el trabajo con habilidades y competencias que constituyen la inteligencia emocional, se impartieron conferencias a los docentes y a los padres de familia sobre la temática y su relevancia para el desarrollo integral de los alumnos. Los hallazgos de este estudio, de acuerdo a las hipótesis planteadas, indicaron una eficiencia de parte del programa para incrementar la inteligencia emocional en el alumnado del grupo experimental.

Dada la importancia que toma la llamada inteligencia emocional en el bienestar del ser humano y sobre su desempeño en general, como lo afirman las investigaciones antes mencionadas, el presente estudio aborda esta temática haciendo un enfoque sobre el rendimiento académico de adolescentes que se ubican en la educación media superior. A continuación se aborda la estructura medular del estudio.

1.2 Planteamiento del Problema

¿Existe una relación entre las competencias emocionales que poseen alumnos del grado medio superior educativo y su nivel de rendimiento académico?

Las competencias emocionales se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22). Lo que propicia en el individuo un estado de equilibrio emocional y por ende un bienestar general que se ve reflejado en sus diferentes áreas vitales, como la escuela o el trabajo.

En el aspecto educativo, la capacidad de manejar adecuadamente estados emocionales contribuye significativamente a potenciar habilidades cognitivas, reflejado en los indicadores del rendimiento académico, que Jiménez (2000, citado en Edel, 2003) explica como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia académica de acuerdo a la edad y grado escolar. Gaxiola et al. (2013) hace referencia de estudios de tipo longitudinal en niños y adolescentes en edad escolar, que indican que la habilidad de regulación emocional hace posible que el alumno potencie habilidades de atención así como la regulación y organización de su aprendizaje de manera autónoma, poniendo de manifiesto la necesidad de atender el aspecto emocional del alumnado en cualquier nivel educativo.

El equilibrio emocional, propiciado por las competencias emocionales, es necesario en todas las etapas vitales del individuo, desde la niñez hasta la vejez. En la adolescencia, etapa que se caracteriza por la serie de cambios de carácter transitorio, de la niñez a la adultez, el individuo experimenta diversas vicisitudes que propician cambios emocionales intensos, que bien pueden ser perjudiciales si no cuentan con la capacidad de regularlos para beneficiarse o estabilizarse; las conductas que se generen de dichos cambios pueden ser inmaduras o riesgosas, lo que no solo es fuente de conflicto a nivel individual, sino también a nivel contextual en la familia y la escuela.

El adolescente en el nivel medio superior educativo se enfrenta no solo a las presiones de los cambios propios de la etapa que vive, además está a unos pasos de adentrarse al mundo de los adultos, donde entre otras cosas, precisan cierta preparación académica. Para acceder al nivel superior educativo, el historial académico es un condicionante, Gaxiola, et al. (2013) menciona que en México los egresados del nivel medio superior educativo con mejor promedio académico tienen mayores probabilidades de acceder a la educación superior.

En el caso de la preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP en la ciudad de Puebla, se enfrentan a altas cifras de alumnos cesados de la institución por la reprobación de materias, tan solo del periodo escolar 2013-2014 la cantidad fue de 40 por la materia de matemáticas. Y para el periodo 2014- 2015 en su segunda evaluación académica la cantidad de reprobados en ambas asciende a 141, quienes son candidatos a presentar examen extraordinario.

Este aspecto ha puesto en alerta a la administración escolar y a la academia de matemáticas, quienes han propuesto acciones de solución enfocadas al proceso de aprendizaje del alumno; mientras que para el departamento de orientación la atención se centra en el aspecto emocional del alumno, razón por la cual la institución ha facilitado la investigación.

1.3 Objetivos

A manera de introducción se describen las aportaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2010) con respecto a los objetivos, los cuales describen como una proposición que establece lo que se pretende con la investigación, estas son guías del proceso de investigación, en la organización y conducción del mismo, por lo tanto deben de ser claras, congruentes entre sí y alcanzables para evitar algún tipo de desviación.

Para la presente investigación se ha establecido como objetivo general el diseño de un programa psicopedagógico que promueva el desarrollo de competencias emocionales en adolescentes de la preparatoria Emiliano Zapata Salazar de la BUAP que fomenten un manejo emocional a favor de su rendimiento académico.

A partir de éste se desglosan objetivos particulares para la conducción del proceso de investigación y el logro de los mismos. En primer lugar se seleccionará una muestra a partir del listado de alumnos reprobados en el primer y segundo parcial de matemáticas, sobre los cuales se le aplicará la prueba diagnóstica MSCEIT

Posteriormente, aplicar la prueba sobre la muestra seleccionada para diagnosticar las competencias emocionales de los alumnos y al tiempo que se analiza el rendimiento escolar de los mismos, a partir de las notas académicas registradas en el cárdex.

En base a los resultados obtenidos, realizar un análisis correlacional de las variables del rendimiento académico y las competencias emocionales de los alumnos muestra. Finalmente, con dichos datos diseñar un programa psicopedagógico propuesta para el desarrollo de competencias emocionales en los alumnos. Dichos objetivos se establecen priorizado el bienestar personal del alumno, enfocando al área emocional y académica.

1.4 Justificación

Las competencias emocionales son descritas como el conjunto de habilidades para gestionar estados emocionales a favor del bienestar personal, estas deben de estar presentes en todas las etapas vitales del individuo para potenciar su desarrollo. Específicamente, en la adolescencia, etapa que se caracteriza por una serie de cambios a nivel fisiológico, psicológico y social, el vaivén emocional al que son propensos los convierte en seres vulnerables a comportamientos de

riesgo que pueden perjudicar notablemente diversos aspectos de su vida, como sus relaciones familiares o escolares.

En el aspecto escolar, el adolescente de entre 15 y 18 años de edad que se encuentra en el nivel educativo medio superior puede ver afectado su desempeño académico a causa de las vicisitudes de etapa vital que atraviesa, si no cuenta con las herramientas para manejarlas adecuadamente. Esto a su vez puede aumentar tensiones emocionales al ser sus notas académicas un condicionante para su ingreso a la educación superior, al respecto Alvares (2011) justifica la necesidad de actuar al aseverar que “unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés por exámenes (...) provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión, y, en algunos casos llegan a intentos de suicidio” (p. 44).

Durante el servicio social prestado dentro del departamento de orientación educativa de la preparatoria Emiliano Zapata BUAP de la ciudad de Puebla se observó que durante el periodo de exámenes los alumnos presentaban niveles de estrés, en algunos casos muy altos; así como modos de afrontamiento a éste relacionados con el consumo de alcohol y cigarros. Esto no solo a causa de la misma exigencia de la materia, se involucraban también, entre otras cosas, su autoconcepto, ansiedad por su futuro en la institución y su ingreso a la educación superior. Entonces, atender el aspecto emocional del estudiante a través de programas educativos se convierte en un punto de relevancia, no solo para mejorar su aspecto cognitivo, se trata de que el alumno adquiera los conocimientos y practicas emocionales que le permitan afrontar retos y problemáticas con mayor confianza, aumentando su bienestar..

1.5 Hipótesis

Las hipótesis son, de acuerdo al trabajo de Hernández et al. (2010) “explicaciones tentativas de la relación entre dos o más variables” (p.92). Estas cumplen la

función de guiar la investigación y proporcionan un apoyo para probar teorías. Las hipótesis deben de contar con variables comprensibles, precisas y concretas, además de relacionar a éstas de manera clara y realista, también deben ser observables y medibles, es decir, ser capaces de probarse a través de técnicas disponibles.

Las hipótesis se presentan en cuatro tipos: de investigación, nulas, alternativas y estadísticas. Para la presente investigación el tipo a utilizar será la de investigación, de estas se desprenden las de tipo correlacional, las cuales proponen tentativamente posibles relaciones entre dos o más variables.

La hipótesis formulada de la presente investigación es:

H: A mayor nivel de competencias emocionales en los alumnos de la preparatoria, mejor rendimiento académico.

1.6 Variables

Las variables se conocen como “las unidades a medir y/u observar dentro del proceso de investigación” (Hernández, et al. 2010, p.) estas se analizan, y a través de la interpretación de los valores obtenidos se obtiene información que permite refutar o aprobar la hipótesis planteadas.

En la presente investigación, donde el estudio es de tipo correlacional se han establecido como variables:

- Las competencias emocionales

Para la definición conceptual de las competencias emocionales se recurre al trabajo de Bisquerra (2003) quien las describe como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

- Rendimiento académico.

Gonzales, Caso, Díaz y López (2012) exponen al término de rendimiento, como “el resultado global del alumno, que obtiene por medio de una valoración numérica comúnmente asignada por el docente, el cual se asocia a un proceso de instrucción específica (práctica tradicional), o con sus puntuaciones en evaluaciones externas –producto de exámenes no estandarizados- determinado por numerosos factores/variables, procedentes de diversos contextos (personales, familiares, escolares y sociales)” (p. 53).

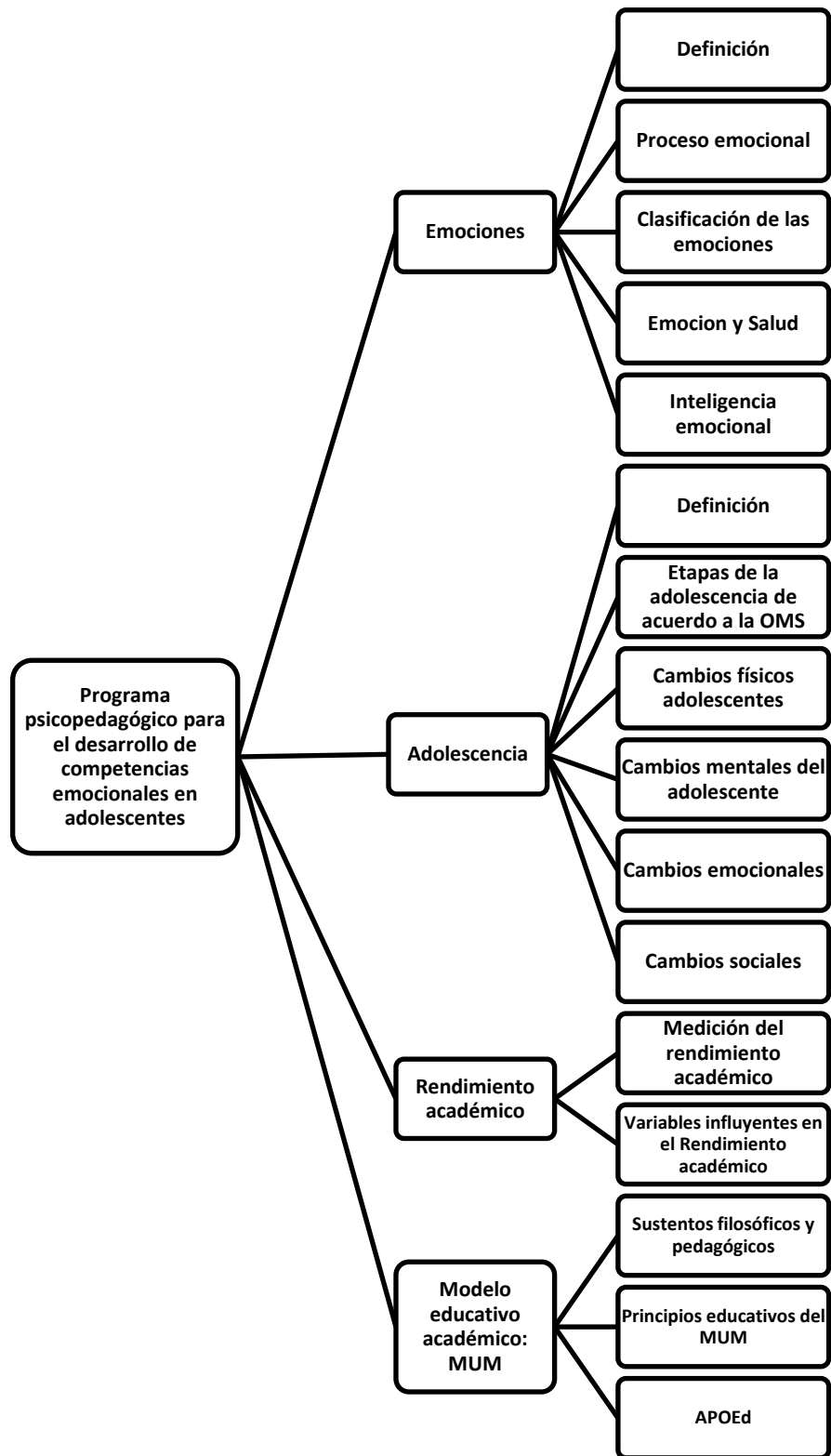
CAPÍTULO II
PERSPECTIVA TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Perspectiva teórica sobre emociones, adolescencia, rendimiento académico y modelo educativo

Una vez presentado el objetivo de la investigación, se prosigue a la llamada perspectiva teórica, la cual consiste en “sustentar teóricamente el estudio (...) ello implica exponer y analizar las teorías y las conceptualizaciones que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio” (Rojas, 2002, citado en Hernández, et al., 2010, p. 52). En correspondencia a esta aseveración, las temáticas que se abordan en este capítulo son cuatro: las emociones, la adolescencia, el rendimiento académico y el modelo educativo: MUM

Para esta acción autores como Hernández y Méndez (2009) y Creswell (2009) (citados por Hernández et al., 2010) proponen una organización a través del *método de mapeo* la cual consiste en “elaborar un mapa conceptual y, en base a éste, profundizar en la revisión de la literatura y el desarrollo del marco teórico” (p. 67). Por consiguiente, se presenta en la figura 2.1 la organización de los temas antes mencionados para la presente investigación, que se desglosara a lo largo de presente capítulo.

Figura 2.1. Esquema perspectiva teórica de la investigación



Nota: Recurso visual sobre la organización de la perspectiva teórica de la presente investigación. Elaboración propia

2.1 Emociones

El ser humano experimenta una serie de fenómenos emocionales que permean su diario vivir, cada una de éstas generan reacciones específicas, como la alegría que evoca la más placentera de las sonrisas, la tristeza que puede provocar el llanto, la ira que orilla a reacciones violentas, el miedo paralizante o la ansiedad que nubla nuestras acciones.

Diversas investigaciones se han encaminado a examinar la estructura del proceso emocional y establecer una definición, sin embargo la subjetividad que lo caracteriza, ligada a la experiencia de éstas en cada individuo hace de esta tarea un campo abierto, repercutiendo su delimitación. A pesar de esto, muchos teóricos han expuesto sus trabajos lo que ha aportado al campo de estudio y la comprensión de las emociones. A continuación se exponen algunas definiciones de las cuales se extrae la que conformará la base teórica de la presente investigación.

2.1.1 Definición de emociones.

Como se mencionó anteriormente, establecer una definición sobre las emociones ha sido una tarea complicada, las aportaciones de las diversas investigaciones y experimentos realizados por varios autores sobre las emociones permiten una mayor comprensión; así encontramos definiciones como la de Ardila (1981) quien propone a la emoción como “un estado de gran excitación acompañado de cambios viscerales y glandulares que se manifiestan en forma de patrones complejos del comportamiento; estos cambios pueden estar o no orientados hacia la consecución de metas.” (p.140). La emoción se concreta en este punto como una reacción del organismo ante un estímulo, la excitación a nivel neuronal predispone a diferentes sistemas corporales, generando un patrón conductual específico.

Reeve (2010) por su parte establece que “Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionada con los sentimientos, estimulación, intensidad y

expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida” (p. 253). Mientras que Martínez (2008) propone que las emociones son:

Procesos multidimensionales episódicos de corta duración que, provocadas por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motórico expresivas, cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio (p, 29).

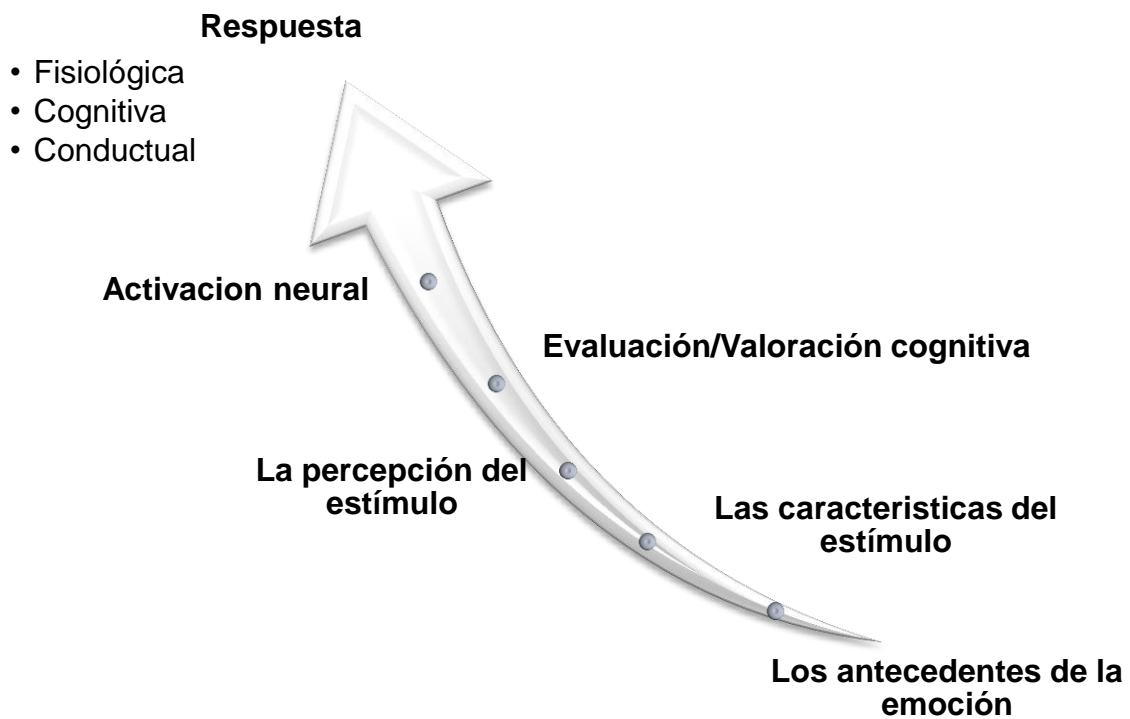
Ambos autores plantean el carácter multidimensional de las emociones, que estas, más que ser la suma de sus componentes o subprocesos, es un constructo más complejo, que une y coordina a estos dándole un trazo más efectivo.

Si bien se pueden mencionar más definiciones en el área de la psicología con respecto a las emociones, todas coinciden en su contenido multidimensional, para la presente investigación la perspectiva teórica a tomar es la de Martínez (2008) quien además desglosa los subprocesos que componen a la emoción de tal suerte que sea más comprendida, y de los cuales se habla a continuación.

2.1.2 Proceso emocional.

La Real Academia Española define el proceso como “un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial” (RAE, 2014). En el proceso emocional, de acuerdo con Martínez (2008) son varias las fases y los componentes involucrados, que en una participación gradual, hacen presente a la emoción. Dicho proceso y sus componentes se representan en el siguiente esquema. Posteriormente se hace una descripción de cada una de estas.

Figura 2.2 Proceso emocional



Nota: Esquema representativo de las fases que componen al proceso emocional y el curso . Adaptado de: La emoción por Martínez, F (2008). En Motivación y Emoción, por Palermo, F. y Martínez, F. (Eds). 2008, pp. 27-66.

Los antecedentes de la emoción.

Para que toda emoción se haga presente es necesario que el ser humano contemple ciertos requisitos, conforme transcurre su desarrollo, adquiere caracteres y conocimientos que moldean mucho más que su personalidad. Tomando en cuenta esto, Martínez (2008) menciona que “La emoción puede desencadenarse por muy diversas vías, tanto por procesos *intra* como *interpersonales*, en los que predominen bien los factores endógenos como los factores exógenos y más comúnmente la interacción de factores de origen neural, afectivo y cognitivo” (p. 34).

De aquellos procesos intrapersonales, se puede hacer mención de las ideaciones, creencias, conocimientos previos de algún hecho, etc. surgidos tras las experiencias vivenciadas por la persona, mientras que lo interpersonal se puede ver la interacción contextual del individuo, que va desde la familia, la escuela, el trabajo, el círculo de amigos, el nivel social, educativo y económico, la zona de vivienda, costumbres, tradiciones, religión, etc.

A nivel neurológico, la emoción puede ver su génesis en la activación de ciertas estructuras cerebrales en base a la información que recibe del estímulo percibido, sin embargo es bueno recordar que daños a nivel cerebral pueden incapacitar u obstruir dicho proceso. La cuestión afectiva tiene que ver con el proceso de sensación-percepción con respecto al estímulo percibido y en cuanto a lo cognitivo mucho tiene que ver la experiencia en el proceso de valoración del estímulo. En este punto cabe mencionar que, independientemente de los procesos individuales que conlleva la emoción, la influencia que ejerce la cultura también es un factor a tomar en cuenta.

Las características del estímulo.

El estímulo, es aquel agente de carácter físico, químico, mecánico o de cualquier otra índole capaz de desencadenar una acción a nivel orgánico o conductual en la persona. Se pueden mencionar diferentes características del estímulo y para que éste detone el proceso emocional, debe de ser significativo para la persona.

Entre las diversas características del estímulo, Martínez (2008) enlista las siguientes:

“puede ser *interno* o *externo*; también puede estar *presente* (en tiempo y físicamente) o *ausente* (rememorar el estímulo). Otro tipo de estímulo es el *real* o *irreal*, el primero más tangible, el segundo fruto de una distorsión cognitiva y finalmente puede ser *consciente* o *no consciente*, esto depende de la capacidad del mismo para pasar el umbral de conciencia” (p. 35)

Los caracteres mencionados deben de contar con un valor significativo para el sujeto que lo percibe, de tal manera que estimule la aparición de la emoción, de lo contrario ira mermando hasta ser obsoleto, así, el ladrido de un perro (estímulo externo, real, presente y consciente) significa para la persona una amenaza a su vida, podría predisponer a la emoción del miedo, si ha valorado tal ladrido como algo común y propio del animal y que no pone en peligro su vida, el umbral del estímulo disminuye hasta desaparecer.

La percepción del estímulo.

El proceso perceptivo es “una compleja transformación de los efectos que los estímulos ejercen sobre nuestros sistemas sensoriales en información y conocimiento sobre los diferentes elementos, objetos y entidades de nuestro ambiente” (Colmenero, 2004, p. 27). Entendiendo así, que éste es un proceso psicológico importante para que el ser humano se adapte, sobreviva y desenvuelva en su ambiente. En cuanto al proceso emocional, el estímulo capaz de desencadenarlo, en palabras de Martínez (2008) puede ser percibido de dos maneras: “consciente y no consiente” (p. 36).

La percepción consciente, se activa cuando los caracteres del estímulo traspasan los umbrales de la percepción, es decir, son intensos y son capaces de captar la atención de la persona. Esta percepción es modulada cognitivamente y a detalle por las creencias, los juicios, valores y conocimientos previos que la persona posee en razón del estímulo, lo que posteriormente determinara el tipo de acción que la persona decida ejercer, este tipo de percepción es más lenta.

Por su parte, la percepción no consciente se da cuando el estímulo no traspasa en su totalidad el umbral de la percepción, no es tan intenso, pero aun así es capaz de desencadenar una reacción emocional-conductual. La atención del individuo no se centra en captar minuciosamente al estímulo, sino que reacciona rápidamente y predispone una conducta inmediata. No necesita poner en marcha actividad cognitiva alguna puesto que de antemano considera potencialmente peligroso a tal estímulo y su respuesta conductual es inmediata,

en busca de la protección y prevalencia de su estado de bienestar, es un proceso relativamente más rápido. Una vez que el estímulo ha captado la atención del sujeto, éste procede a evaluarlo.

Evaluación- valoración cognitiva.

Para que el estímulo percibido genere una reacción emocional este debe de significar algo para el individuo, en ese caso, la valoración permite calcular la importancia de algún suceso. Correspondiente a las teorías cognitivas de la emoción, Reeve (2010) menciona que “en la valoración se ratifican dos sentencias interrelacionadas: 1) las emociones no suceden sin una valoración cognitiva antecedente al suceso y 2) es la valoración, no el suceso mismo lo que ocasiona la emoción” (p. 256).

Martínez (2008) señala que “los precursores de la emoción precisan su evaluación en función de los parámetros afectivos, implica una interpretación (evaluación) así como la estimación de la repercusión personal (valoración)” (p. 38). Con ambos aportes de los autores se entiende que el estímulo percibido antes de iniciar una reacción emocional debe de ser evaluado, esto es constatar, por parte del sujeto, las características del estímulo percibido así como el aporte positivo o negativo de éste hacia su bienestar. Mientras que la valoración es la acción encaminada a estimar la repercusión del estímulo sobre el bienestar así como la capacidad de afrontamiento.

La evaluación y valoración cognitiva depende en mucho de las experiencias, autoconocimiento de la persona, la etapa vital en la que se encuentre, contexto, entre otras variables. Así, por ejemplo, el niño no valorará del mismo modo que un adolescente las notas académicas que reflejen su rendimiento escolar. Para cada uno, estas representan un papel diferente, mientras que para el primero puede significar solo un premio a sus méritos, para el otro refleja la posibilidad de entrar a la educación superior y la consecución de metas profesionales, determinando la intensidad, duración y tipo de emoción a experimentar. Al respecto, los teóricos cognitivos, citados por Reeve (2010)

reconocen que “la diversidad de experiencias emocionales proviene del aprendizaje de las distinciones precisas entre las emociones y las situaciones específicas que la ocasionan (...) existen tantas emociones como posibilidades de valoración cognitiva de una situación” (p. 258).

A su vez, la experiencia emocional brinda al sujeto la capacidad de distinguir las “tonalidades de la emoción” (Reeve, 2010, p. 259) es decir, cuanto más conocimientos adquiere sobre cierta emoción básica, el sujeto puede identificar, de acuerdo a la intensidad y vivencia, diversos matices de la misma, por ejemplo, la gran familia del miedo la constituyen, de acuerdo a Bisquerra (2011) “temor, terror, pánico, pavor, horror, preocupación, susto, espanto, nerviosismo, tensión, aprensión, recelo, canguelo, fobia, ansiedad, estrés, etc.” (p. 89).

A manera de resumen, en esta fase el individuo toma conciencia del proceso emocional que está experimentando pues el ejercicio cognitivo lo hace evidente, de tal manera que es capaz de identificar y categorizar sus experiencias emocionales, tanto por la valoración que realiza de los estímulos percibidos como de las reacciones neurofisiológicas que conlleva tal proceso.

Activación neural.

Una vez que la valoración se ha llevado a cabo, el cerebro puede poner en marcha ciertas estructuras que permiten manipular la información que está recibiendo, a lo cual diversas investigaciones han buscado determinar la ubicación cerebral de las emociones, como la expuesta por Papez (citado por Ardila, 1981) quien ubica al proceso emocional en el sistema límbico. Sin embargo y como lo menciona Alcaraz y Gumá. (2001) “el sistema límbico no está integrado como un sistema anatomofuncional exclusivo para los procesos emocionales aun cuando sea cierto que distintas estructuras límbicas resulten indispensables en la integración de emociones específicas” (p. 119), y tomando en cuenta esto, Martínez (2008) propone que son, al menos, cinco sistemas neurales los que participan en la generación y regulación de las emociones, cumpliendo con una

función determinada: **la amígdala, los ganglios basales, cortex lateral prefrontal y de asociación, cortex cingulado anterior y el cortex ventromedial y orbitofrontal.**

La **amígdala** una de las estructuras que se ha detallado en estudio con respecto a su papel en las emociones. Ubicada en el sistema límbico, en la base del lóbulo temporal, la amígdala tiene el papel de ejecutar órdenes sobre el sistema nervioso simpático ante situaciones de emergencia, “la estructura de ésta se conforma de sistemas neuronales que intervienen en la detección de señales de peligro y en el control de las respuestas orgánicas que acompañan al miedo y la ansiedad”. (Aguado, 2005, p.198).

Los **ganglios basales**, en palabras de Reeve (2010) “son masas de sustancia gris compuestas de cuerpos celulares de neuronas ubicados en planos profundos dentro de la sustancia blanca del cerebro” (p. 215) y, como lo menciona Martínez (2008) esta estructura “tiene la función de codificar la secuencia de conductas que se repiten y provocan consecuencias afectivas, se encarga de registrar los refuerzos o castigos de la emoción, una especie de memoria emocional” (p. 46)

El mismo autor relaciona tanto a la amígdala como a los ganglios basales en la detección de amenazas vitales y en la adquisición de conductas de aproximación-evitación, de tal manera que el organismo se proteja y a su vez logre la supervivencia.

El **cortex cingulado anterior** es la banda cortical que se extiende sobre el cuerpo caloso a lo largo de la línea media del cerebro. “Participa en el control del estado de ánimo cotidiano, la volición y la toma de decisiones de la vida cotidiana. La reducción en la actividad de esta corteza se asocia con la percepción de la tristeza y la depresión” (Reeve, 2010, p, 43). Además de encarga de atribuir al estímulo cualidades emocionales, esto a través de los códigos semánticos del individuo. Lo que le proporciona un papel de relevancia en el proceso de toma de decisiones.

El **cortex lateral prefrontal** y de asociación alberga las metas conscientes de una persona. Influye sobre el procesamiento emocional y se implica en las distintas experiencias emocionales interactuando con la amígdala, lo que facilita la consolidación de la memoria episódica de acontecimientos relevantes. La corteza prefrontal tiene un papel importante en la utilización de la memoria operativa y en la deliberación en la toma de decisiones, pues determina el nivel el nivel de información con el que se cuenta sobre la emoción, lo que le permite elaborar un plan de respuesta y regulación.

El **cortex ventromedial y orbitofrontal** es un área que se conecta de manera recíproca con la amígdala. Reeve, (2010) menciona que ésta “participa en el procesamiento de la información relacionada con incentivos que ayuda a las personas a tomar decisiones entre opciones y está directamente involucrado en la regulación emocional” (p. 216), su ubicación anatómica convierte a este sistema en un modulador emocional entre las áreas cerebrales responsables de la actividad cognitiva y las que controlan las emociones, en esta se evalúa el estímulo emocional y ajusta la respuesta conductual.

Finalmente, la valoración del estímulo percibido, además de la activación neural, genera una respuesta, esto en tres mecanismos diferentes, que interconectados entre sí, proporcionan una información afectiva valiosa tanto para el sujeto que lo experimenta, como para su contexto social, esto es detallado en el siguiente apartado.

Respuesta emocional.

Como Alcaraz, et al. (2001) mencionan “en toda emoción podemos identificar tres diferentes tipos de procesos: los efectos periféricos de los patrones de respuesta corporal específicos para cada emoción, los efectos cerebrales adaptativos sobre el procesamiento perceptual y cognitivo y la muy personal, individual, experiencia emocional subjetiva, estado de ánimo o sentimiento interno” (113). La duración de la respuesta emocional varía de acuerdo a la valoración cognitiva, como lo menciona Martínez (2008) al deducir que la respuesta va desde

“(…) un incremento rápido que dura menos de un minuto, a un decremento lento. Después la respuesta emocional puede durar horas, e incluso días, antes de volver la persona al estado basal previo a la aparición de la emoción” (p. 49).

Esto lleva a establecer parámetros relevantes de la respuesta emocional, en primer lugar, que se da en diferentes planos, el fisiológico, el cognitivo y el conductual; segundo, que cada uno de estos tiene una duración específica y tercero, que estos forjan un conocimiento para futuras experiencias que bien pueden reforzar su aparición o mermarla. En este segmento, se resaltan puntos generales de cada una de estas respuestas.

Respuesta fisiológica.

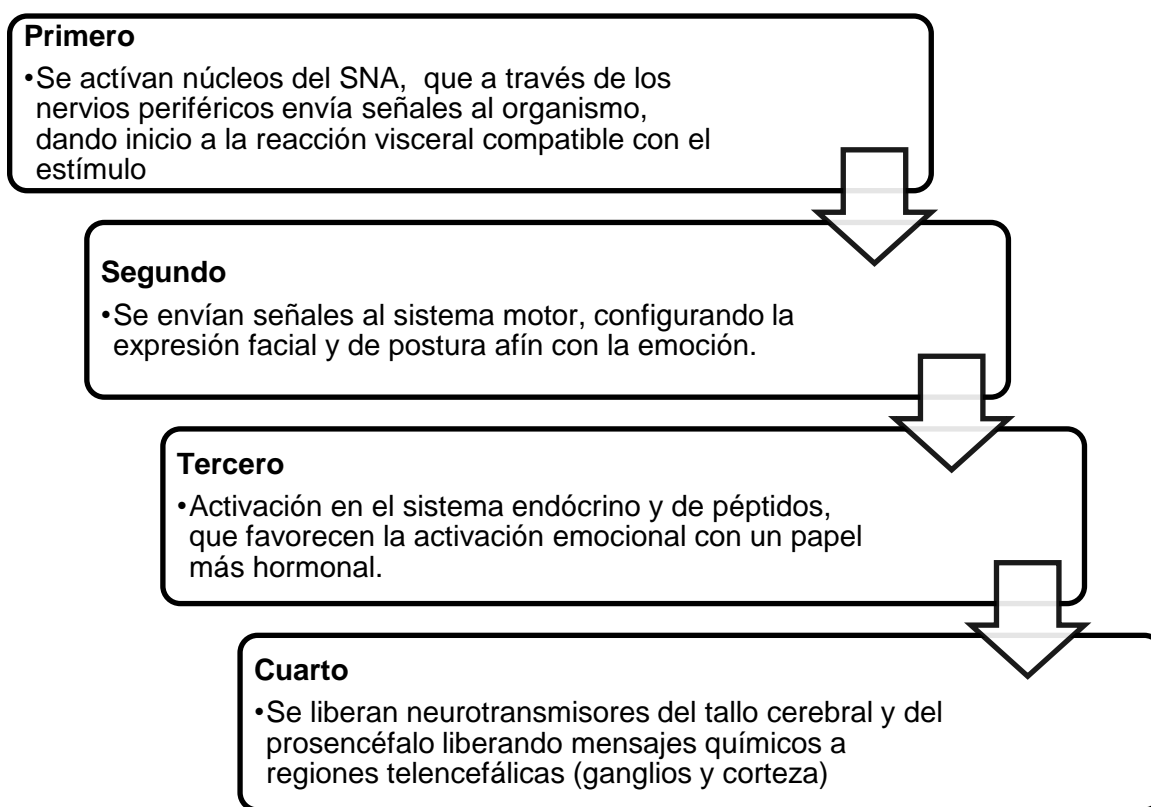
Para que exista una activación emocional a nivel neurofisiológico en el ser humano, este debió haber valorado el estímulo percibido como significativo, de tal suerte que su organismo reaccione de manera congruente. La valoración, tanto consciente como inconsciente activan “dos de los principales sistemas de defensa del organismo: el simpático adrenomedular y el adenohipofisario adrenocortical” (Martínez, 2008, p. 52). Por su parte Alcaraz, et al. (2001) menciona que “es posible distinguir dos grandes rasgos de grupos de componentes: la respuesta o patrón efector emocional corporal o somático y la respuesta o patrón efector emocional autónomo o visceral” (p. 114). El primero hace referencia a los patrones corporales específicos para cada emoción básica, como la postura corporal, el tono de voz, la expresión facial entre otros; mientras que el segundo es respecto a los cambios en los diferentes sistemas orgánicos participantes en la emoción, como la temperatura corporal, la respiración, el nivel cardiaco, la rigidez muscular, etc.

La respuesta fisiológica ha sido vista como una característica que permite diferenciar entre emociones, Aguado (2005) hace mención de la propuesta teórica llamada “especificidad fisiológica en la cual se manifiesta que a cada emoción corresponde un patrón de activación fisiológico determinado” (p.92). Esta diferenciación permite establecer un parámetro para clasificar las emociones

experimentadas, rotularlas y hacer una relación con el contexto de aparición y situaciones específicas, acción que a su vez depende del estado madurativo del cerebro y de las experiencias situacionales del individuo, esto es correspondiente a la respuesta cognitiva, de la cual se habla más adelante.

Para Martínez (2008), el proceso que conlleva la respuesta fisiológica se divide en cuatro planos, los cuales se resumen en la figura 2.3.

Figura 2.3 Planos de la respuesta fisiológica



Nota: Esquema que sintetiza los planos de la respuesta fisiológica. Adaptado de La emoción por Martínez, F. (2008). En Motivación y Emoción por Palermo, F. y Martínez, F. (Eds.) 2008, pp. 27-66.

Respuesta cognitiva.

A la par de la respuesta fisiológica que conlleva el proceso emocional, el sujeto hace conciencia de la situación que experimenta, lo que comúnmente se conoce como sentimiento, este es definido por Reeve (2010) como “esta reserva de conocimiento emocional la que permite que el individuo valore situaciones con gran discriminación y que, por ende, responda con emociones situacionalmente adecuadas” (p, 262) Esta concientización o sentimiento juega un papel muy importante en diferentes actividades cognitivas, como lo cita Redolar (2011) al asegurar que “el sentimiento emocional tiene un papel muy importante en el procesamiento cognitivo que el individuo hace de la información, tanto en relación al razonamiento como a la memoria o a la toma de decisiones” (p. 125), lo que a su vez influye de manera importante en el bienestar del individuo.

La duración del sentimiento es más prolongada que la emoción misma, permitiéndole al sujeto identificarlo con mayor facilidad para futuras experiencias. También esta capacidad de discernimiento, le permite al individuo diferenciar y experimentar diversos matices emocionales, por ejemplo, la ira, puede producir el enojo, el malestar, irritación, furia o rabia en la persona, mientras que la tristeza lo hará a través de desánimo, melancolía, depresión, entre otros.

Respuesta conductual.

Este tipo de respuesta es un aspecto de expresión física consciente, donde a través de la acción de diferentes componentes anatómicos, musculares y endocrinos se reconoce y exterioriza el tipo de emoción que se experimenta, produciendo un tipo de acción social entre los participantes del proceso comunicativo, es decir, del emisor de la emoción como del receptor.

Martínez (2008) destaca que “la función de la expresión emocional es la de controlar la conducta del receptor una vez que éste decodifica la información que el emisor envía, permitiéndole al primero anticipar las posibles reacciones emocionales del segundo y adecuar su comportamiento a la situación” (p. 54). Es

decir, el receptor percibe del emisor el mensaje del estado emocional en el que se encuentra, este a su vez actuará de tal manera que la interacción se facilite, si está enojado, buscará una de dos acciones, cambiar el estado de ánimo de la persona que emite el enojo o evitar hablarle, pensando que si pone en marcha algún acto pueda aumentar la emoción expresada.

Para que la expresión y percepción del estado emocional de la persona se lleve a cabo con éxito, se debe de decodificar eficazmente las señales obtenidas, estas se obtienen a través de los canales auditivos y visuales, donde se extraen las expresiones faciales, los gestos realizados durante una conversación, el tono de voz y la prosodia del lenguaje hablado.

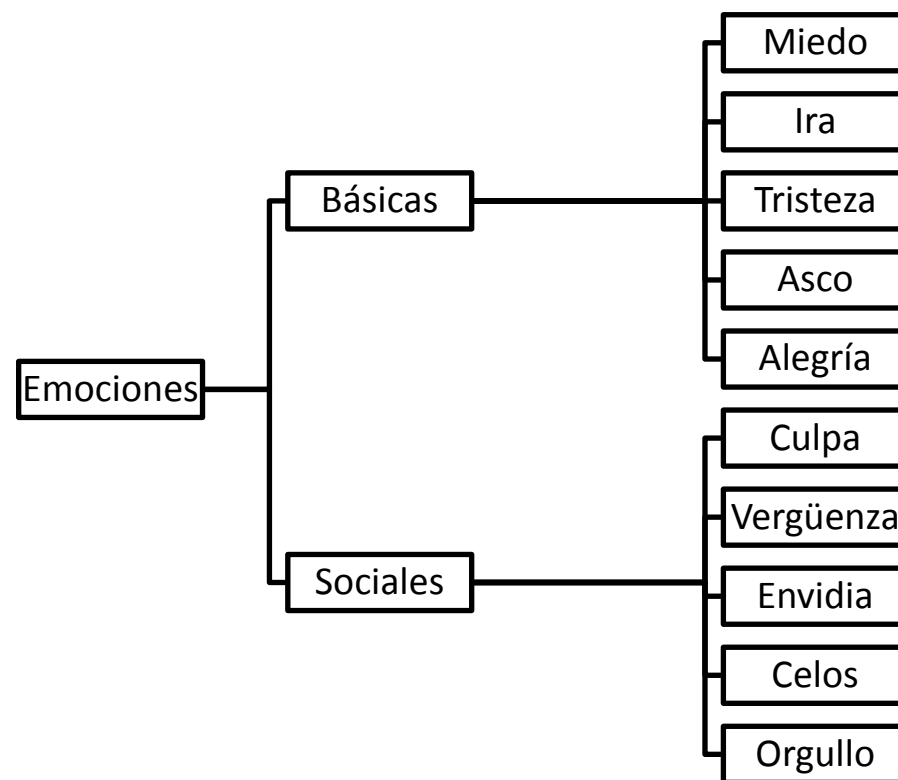
La expresión facial procedente de una emoción determinada, “consiste en una configuración resultante de distintos patrones de contracción de los músculos faciales, que independientemente de la capacidad de dominio emocional, se presentaran naturalmente” (Aguado, 2009, p.52). La postura corporal, el tono de voz, igual que la expresión facial, son determinados por el tipo de emoción experimentada, si una persona esta triste, su postura lo delatara al ver la musculatura flácida, así como un aspecto facial característico de la tristeza, el tono de voz entrecortado, etc. aun cuando su lenguaje oral exprese lo contrario.

Hablar de los diferentes tipos de respuesta emocional, hace evidente una diferenciación entre emociones, es decir, cada una cubre características que la definen y distinguen de entre las demás, punto que resulta importante para realizar una clasificación, sin embargo ha de reconocerse que no es la única manera de establecer un definición concreta, pues como se mencionó desde un principio, así como existen de definiciones, también hay de clasificaciones, como la que se retoma a continuación.

2.1.3 Clasificación de las emociones

Así como tantas definiciones hay sobre la emoción, hay de clasificaciones, tarea que supone un reto debido a su carácter subjetivo y multidimensional. Para interés de la presente investigación se hace un enfoque en las emociones clasificadas como básicas, propuestas por Carpi, Guerrero y Palermo (2008) y las sociales o complejas de Etxebarria (2008), las cuales son organizadas para este apartado como se visualiza en la figura 2.4.

Figura 2.4 Clasificación de las emociones



Nota: Esquema sobre la clasificación de las emociones en base a la propuesta de: Carpi, et al. Emociones básicas (2008) pp. 233-269 y de Emociones sociales, Etxebarria, (2008) pp. 275-313, en Martínez y Palermo (2008) (coord.) Motivación y emoción. Madrid; Mc Graw Hill

Emociones básicas.

Para considerar a una emoción como básica, autores como Carpi et al. (2008) proponen una serie de caracteres a cumplir, “el carácter expresivo, la dimensión fisiológica y el proceso de valoración” (p. 234).

El carácter expresivo hace alusión a la forma en como el ser humano exterioriza la emoción que experimenta, desde expresiones faciales hasta cambios fisiológicos específicos. El trabajo de Ekman (citado por Aguado, 2005) es uno de los que defienden esta postura, al aseverar que existen emociones *universales* esto debido a que su expresión no se diferencia tanto entre culturas y aun en animales. Dicho autor distingue 15 emociones básicas: diversión, ira, tristeza, miedo, asco, desprecio, turbación, excitación, culpa, orgullo, alivio, satisfacción, placer sensorial y vergüenza.

En cuanto la respuesta fisiológica, existe la teoría de que cada emoción le corresponde un patrón neurofisiológico determinado, la llamada “especificidad fisiológica” (Aguado, 2005, p. 92). Se ha demostrado que las emociones como la alegría, la tristeza, el asco y la ira cuentan con patrones neurofisiológicos específicos, sin embargo, se reconoce la necesidad de utilizar nuevas tecnológicas que permitan estudiarlas y afirmar o refutar tal teoría.

En el proceso de valoración, para una emoción básica, se encuentra unido a cualquiera de las metas u objetivos establecidos por el sujeto y que como menciona Power y Dalglish (citado por Carpi et al., 2008) “(...) son aquellas que independientemente de las influencias de factores sociales, aprendizaje, culturales, etc, son el resultado de procesos idénticos de valoración” (p. 239). Así, si el objetivo establecido se ha logrado habrá alegría, si se pierde o no se logra puede producir tristeza, si es evitado o frustrado por agentes intrapersonales causara ira.

Bajo estos criterios, el grupo de emociones básicas lo conforman: la ira, tristeza, miedo, asco y alegría. Su descripción se visualiza en la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Emociones básicas

Emoción	Función	Dimensión fisiológica	Carácter expresivo	Valoración
Miedo	Adaptación y supervivencia	Acción de la amígdala, hipotálamo lateral, incremento en la activación simpática	Temblores, sudoración, estado de alerta, tensión muscular y nerviosa disminución en la temperatura corporal (extremidades).	Anticipación al daño o amenaza al bienestar.
Ira	Protección y defensa	Actividad del sistema simpático	Tensión muscular facial, alta frecuencia cardíaca, elevación de temperatura. Conducta agresiva-destructiva	Injusticia, Restricción, obstrucción, impotencia.
Tristeza	Social, análisis introspectivo	Actividad del sistema simpático.	Perdida de tono muscular, elevación de actividad electrodérmica,	Perdida, separación, fracaso
Asco	Protección	Activación parasimpática (Nervio vago)	Nausea, respiración lenta, expresión facial de rechazo.	Desagrado, rechazo de
Alegría	Social, estimulante	Predominio del sistema simpático	Sonrisa, carcajada, elevación sanguínea y cardíaca, incremento de la funcionalidad del sistema inmunológico	Logros, consecución o aproximación a una meta.

Nota: Para la elaboración de esta tabla se recurre a las obras de: Carpi, et al. *Emociones básicas* (2008) En *Motivación y Emoción* por Palermo, F. y Martínez, F. (Eds.) 2008 pp. 233-269.

Emociones sociales.

Si establecer cuáles son las emociones básicas ha supuesto un reto para los teóricos de las emociones, determinar cuáles son las emociones sociales se convierte en un reto más ya que no existe un modelo que las determine totalmente. La mayor dificultad radica en la interpretación social que se le da al suceso experimentado, para Etxebarria (2008) la emoción no puede ser entendida sin las estructuras y reglas sociales donde se desenvuelve la persona, por lo que las emociones varían de una cultura a otra y por ende la forma en cómo se experimenta y se nombra, aun así la autora muestra una serie de caracteres que permiten identificar a las emociones pertenecientes a este grupo, “Percepción del yo, antecedentes causales, experiencia fenomenológica y efectos y funciones” (Etxebarria, 2008, p. 277).

En la *percepción del yo*, el sujeto hace una evaluación de su actuación, ya sea positiva o negativa de acuerdo a los criterios establecidos para los diversos sucesos de índole social que pudiese experimentar. Los *antecedentes causales* se refiere a aquello que pudiese desencadenar dicha emoción, la *experiencia fenomenológica* alude a la forma en cómo se puede vivenciar y finalmente los *efectos y funciones* de la emoción, respectivamente, sobre el ser humano que la experimenta. En base a esto, las emociones a enlistar, son: la vergüenza, la culpa, la envidia, los celos y el orgullo.

Para la presentación de las emociones antes mencionadas se elabora una tabla (Tabla 2.2) generalizando los puntos más importantes sobre los caracteres establecidos para su clasificación de acuerdo al trabajo de Etxebarria (2008).

Tabla 2.2 Emociones sociales

Emoción	Percepción del yo	Antecedentes causales	Experiencia fenomenológica	Efectos	Funciones
Culpa	Actuación errónea	Realizar o anticipar actos malintencionados	Aversión y desagrado, también ansiedad, asco, agresividad, empatía	Negativos sobre su autoestima y autoconcepto	Estimula la empatía y el deseo de corregir la conducta errada.
Vergüenza	Actuación fallida	Exposición del error, falta seria y fallo moral	Huida, desagrado, confusión y torpeza	Negativos sobre su autoestima	Autorregulación, concientización, tendencia al cambio.
Envidia	Desfavorecido, carencia, limitaciones	Comparaciones, déficit de autoconcepto	Frustración, inferioridad, injusticia	Negativos sobre su autoestima y conducta social	Impulso a la superación, pasividad.
Celos	Desfavorecido, pérdida	Amenaza de pérdida, comparación	Inferioridad, ansiedad, tristeza e ira	Negativos sobre su autoestima y la conducta social	Asegurar la estabilidad (pareja-familia).
Orgullo	Triunfo, logro de metas	Valoración positiva de acciones, triunfos y logro de objetivos	Alegría, satisfacción, placer	Positivos sobre su autoestima, autoconcepto y su conducta social.	Impulsor de crecimiento personal

Nota: Las características aquí mencionadas pueden presentar variaciones, recordando que dependen del contexto social, cultura, tradiciones, etc. por lo tanto no son aseveraciones definitivas. Adaptado de *Emociones sociales*, Etxebarria (2008). En *Motivación y Emoción* por Palmero y Martínez pp. 275-314.

2.1.4 Emociones y salud

Se reconoce que las emociones ejercen sobre el individuo una influencia considerable sobre su bienestar y salud, de tal suerte que en los últimos años las enfermedades que han aumentado las tasas de mortalidad son padecimientos que se relacionan con el estado emocional del individuo, sobre todo para las zonas industrializadas y en crecimiento, debido a los estilos de vida sedentarios y sometidos a estrés. De acuerdo a datos estadísticos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), (2014) a nivel mundial, entre las principales causas de muerte en los últimos años desfilan los padecimientos cardíacos, cerebrovasculares y pulmonares, por su parte las enfermedades crónicas como la diabetes y el cáncer van cobrando fuerza, finalmente los accidentes y situaciones de violencia también se hacen presentes.

A los padecimientos que se relacionan con el estado emocional también son conocidos como enfermedades psicosomáticas, el campo de estudio de éstos se ha ido extendiendo en las últimas décadas, resaltando la importancia de las emociones en el mantenimiento del bienestar humano. Oblitas, Martínez y Palmero (2008) recalcan la premisa que las investigaciones realizadas con respecto a los padecimientos psicosomáticos arrojan, que los estados emocionales negativos influyen de manera negativa sobre la salud y que sucede lo contrario con las llamadas emociones positivas, las cuales aportan benéficamente a la salud del individuo.

Las emociones negativas han recibido mayor atención e investigación psicología en torno a sus características y efectos sobre el bienestar del ser humano, ya que como Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas (2009) mencionan estas “se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable o negativa y una alta activación fisiológica” (p. 86) sin embargo ha de tenerse en cuenta la propiedad de transformación que recalcan los mismos autores al aseverar que las emociones negativas “pueden evolucionar hacia condiciones clínicas, donde se

pierde el carácter adaptativo de éstas y se convierte en un problema que interfiere y genera malestar significativo” (p. 95).

Debido a esto, autores como Cano-Videl y Miguel-Tobal (2001) (citados en Piqueras et al. 2009) afirman que:

“la influencia de dichas emociones se ejerce en los sistemas fisiológicos involucrados en el proceso que conlleva su génesis, así como en las propiedades para modificar las conductas saludables (ejercicio físico, dieta equilibrada, descanso, ocio, etc) y no saludables (abuso de alcohol, tabaco, sedentarismo)” (p. 95).

Por lo tanto una exposición prolongada a cualquier emoción de índole negativo puede desgastar el funcionamiento adecuado del organismo y propiciar la aparición de algún tipo de padecimiento somático o psicológico; así como las formas de afrontamiento que el individuo pone en marcha frente a tales emociones muchas de las soluciones de las cuales disponen suelen ser perjudiciales, como el consumo de sustancias nocivas y adictivas como el alcohol o drogas, hábitos alimenticios inadecuados, así como conductas de riesgo o antisociales.

Sin embargo ha de resaltarse que existe un beneficio que bien pueden aportar las emociones negativas sobre el ser humano, éste recae en el proceso de activación de protección para la supervivencia y la adaptación al medio ambiente, así como la función social que cumplen dichas emociones. Cuando se siente miedo se busca protegerse a costa de cualquier cosa, paulatinamente puede ir evitando o desarrollar recursos que le permitan resguardarse de dicha situación. La tristeza, por otro lado, bien puede aislar al individuo y fomentar la autorreflexión sobre lo experimentado o se puede formar un círculo de apoyo social alrededor de la persona con dicha emoción y que esto se convierta en una especie de consuelo para el individuo y salga de su estado pronto.

Para que esto sea posible debe de manipularse a la emoción a favor del bienestar propio, de tal manera que aporte cosas positivas más que perjudicar.

Por lo tanto se deduce la necesidad de desarrollar capacidades que permitan manejar emociones, donde independientemente de su valencia, exista un beneficio. También es recomendable propiciar la práctica de emociones positivas.

Los estudios relacionados sobre las emociones positivas es relativamente reciente, puesto que durante décadas ha presentado mayor fuerza las investigaciones sobre las emociones negativas. Oblitas et al., (2008) menciona que: “Las emociones positivas son intensas respuestas asociadas a la consecución de objetivos importantes” (p. 348). La experimentación de éstas se asocia con situaciones agradables y placenteras para el individuo y pueden incrementarse si las condiciones son apropiadas para su estimulación. Para Ekman (citado en Bisquerra, 2011) las emociones positivas son “aquellas que estimulan al organismo a través de *placeres sensoriales*” (p. 46) por ejemplo, al recibir una caricia, al observar algo agradable, escuchar sonidos o palabras dulces y placenteras, disfrutar de los sabores u oler esencias naturales y agradables; también enlista como emociones positivas aquellas que, interpretadas subjetivamente, propician un estado de placer y satisfacción, como el disfrutar de una exposición artística, la gratitud, el éxtasis en una relación sexual, entre otras.

Oblitas et al. (2008) menciona que “Vivenciar las emociones, se produce de forma ordenada y diferenciada a lo largo del desarrollo vital” (p.348). Así un niño encontrará placentero un abrazo o recibir como regalo un juguete nuevo; para un adolescente será el inicio de las relaciones románticas, destacar en deportes, la obtención de triunfos académicos, disfrutar de su artista musical favorito, entre otros; mientras que para un adulto lo será el reconocimiento de logros laborales, el nacimiento de un hijo, la realización de actividades recreativas, etc.

Fredrickson (citado en Bisquerra, 2011) menciona que “un estado emocional positivo lleva a un pensamiento abierto, optimista, creativo y flexible, que facilita el afrontamiento eficaz frente a la adversidad, la solución positiva de conflictos y, a su vez incrementa el bienestar” (p. 49). Es decir, la persona que practica sus emociones positivas constantemente tiende a desarrollar capacidades

de resistencia y herramientas para la resolución de problemas, así como un aumento de sus capacidades cognitivas y la creatividad, y ante situaciones traumáticas sus recursos de afrontamiento son más eficaces; la búsqueda y mantenimiento de su bienestar se torna una tarea más sencilla, puesto que cuenta con los medios para hacerlo.

Los estudios sobre estas emociones han aportado evidencia de sus efectos sobre la salud, las relaciones sociales, el rendimiento laboral y escolar, la integración social, entre otros. De acuerdo a Bisquerra (2011) los efectos a nivel bioquímico se observan en “el aumento de neurotransmisores y hormonas que producen un estado de placer orgánico, como la dopamina y la serotonina” (p. 59). En cuanto a efectos sociales, la experiencia de las emociones positivas determina el comportamiento del individuo, mismo que puede facilitar su interacción a nivel interpersonal, así como la aparición de conductas generosas, cooperativas y de confianza. En los efectos cognitivos se puede observar un aumento en los recursos intelectuales que facilitan la resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, aumento en el estado de atención y retención, lo cual a su vez motiva al individuo a nuevos retos intelectuales. En la salud, se promueve un estilo de vida activo y saludable, donde la persona se motiva al cuidado de su persona en apariencia y en bienestar físico, a su vez DeCatanzaro (citado en Oblitas et al., 2008) señala que “se aprecia un beneficio sobre el sistema inmunitario por el incremento de endorfinas e inmunoglobulina A en la saliva, lo que produce un beneficio sobre el sistema gastrointestinal y de defensas” (p.350)

Por todo lo anterior, es de entenderse que las emociones positivas son necesarias para el ser humano y deben de estar presentes durante todo su ciclo vital, de tal suerte que su desarrollo se optimice y el proceso educativo puede facilitar esta acción. De acuerdo a los estudios realizados por Ekman (citado en Bisquerra, 2011) “la asociación que las emociones positivas guardan con el estímulo están mediadas por el aprendizaje” (p. 47) es decir, a la presencia de un estímulo agradable, benéfico o placentero el proceso emocional culmina con una emoción positiva como la alegría, por lo tanto el ser humano se apropiara de

dichos estímulos para generar emociones positivas, convirtiéndola en una habilidad capaz de ser tanto aprendida como enseñada.

Bajo esta premisa, la idea de promover el desarrollo de estas emociones dentro del campo psicopedagógico ha ido en aumento, esto se ha denominado educación emocional y en esta área se busca desarrollar emociones positivas a través de la identificación de estímulos agradables, así como el manejo de las emociones negativas y su apropiada expresión.

2.1.5 Inteligencia emocional

A manera introductoria se aborda la definición de inteligencia la cual expone Gardner (2010) donde la refiere como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (p. 52). Con esto se entiende que la inteligencia la componen un conjunto de habilidades o capacidades que le permitan a la persona desenvolverse adecuadamente, tanto para su favor como para el medio al que pertenece, sin embargo la capacidad de razonar ha ocupado un lugar de prioridad, de tal modo que la educación se encamina a potenciar capacidades cognitivas, dejando de lado las emocionales.

Sin embargo se ha demostrado que tanto la capacidad racional como la emocional convergen en un sentido y que la interacción adecuada de éstas potencia el desarrollo integral del individuo, pues como lo citan Calle, Remolina y Velázquez (2011) “esto ayuda a acentuar las actitudes cuando se trata de tomar decisiones cruciales, de resolver problemas o conflictos de diversa índole, de interactuar con los demás en los diferentes escenarios” (p. 99). Todo esto es propio de la denominada Inteligencia Emocional.

El concepto de inteligencia emocional es desarrollado por Salovey y Mayer (1997) (citado en Fernández y Extremera, 2005), quienes la definen como: “la

habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 68).

En este concepto se visualizan cuatro habilidades específicas que un individuo emocionalmente inteligente posee: percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional. Tales habilidades le permiten al sujeto enfocar adecuadamente tanto acciones como pensamientos, de tal suerte que el proceso de razonamiento y toma de decisiones se vea beneficiado. Por lo que considerar a la inteligencia emocional en el campo educativo se torna de importancia si lo que se desea es que el alumno no sólo se llene de conocimientos, sino que desarrolle y encamine éstos en favor de su bienestar.

La inteligencia emocional dentro de las aulas garantiza un aprendizaje significativo, puesto que, la capacidad de manejar las emociones a favor mantiene despejado el pensamiento del alumno y lo enfoca sobre el ejercicio cognitivo. Jiménez y López (2009) formulan que “la adquisición de éstas destrezas puede ayudar a ofrecer una respuesta a las demandas actuales de la sociedad que requieren que los niños posean destrezas adicionales que les permitan llevar una vida adulta de manera exitosa” (p. 71). Específicamente en la adolescencia, sus beneficios son notorios sobre áreas como el ajuste psicológico, la recreación, las relaciones sociales, conductas y el rendimiento académico. Extremera y Fernández (2013) aluden a investigaciones que comprueban que “adolescentes con mayores habilidades emocionales logran un mayor rendimiento académico que los que no las poseen” (p. 37)

Con el propósito de educar emocionalmente a los adolescentes, en EUA y España se han implementado programas que fomenten el desarrollo de habilidades emocionales y con esto se prevengan problemáticas que afecten significativamente su desarrollo, muchos de los cuales se basan en el modelo

teórico de Salovey y Mayer sobre la inteligencia Emocional. (Extremera y Fernández, 2005), quienes también desarrollaron un test de Inteligencia Emocional, el MSCEIT. Esta medida de ejecución evalúa las cuatro dimensiones de la IE que proponen en su modelo: Percepción, Expresión, Manejo y Facilitación emocional. Este instrumento fue utilizado en el presente estudio y se detalla en el capítulo dedicado al diseño metódico de la investigación.

La habilidad de percepción emocional “hace referencia a la capacidad de reconocer cómo se siente un individuo y los que lo rodean (...) implica prestar atención, y decodificar con precisión las señales emocionales” (Mayer, Salovey y Caruso, 2009 p. 77). Esta capacidad permite identificar y reconocer los sentimientos tanto los propios como los de ajenos, en el primer punto el individuo es capaz de identificar aquellos aspectos concernientes a las emociones que se está experimentando, como las sensaciones fisiológicas y cognitivas, en este segundo punto, la persona es capaz de presta atención y decodifica las señales emocionales que el otro está emitiendo, que van desde la postura hasta la modulación de la voz. La capacidad de dar nombre a la emoción que experimenta permite a su vez expresarla adecuadamente.

Mientras que la Facilitación es descrita por Fernández, et al. (2005) como la habilidad que “implica tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas” (p. 69). Las emociones ejercen una influencia en la actividad cognitiva y también lo hacen en el momento de tomar decisiones, de igual modo el estado afectivo focaliza la atención hacia aquellos aspectos que se determinen más importantes.

La comprensión emocional es la habilidad que permite etiquetar y categorizar a la emoción, lo que en palabras de Fernández, et al. (2005) “implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales” (p. 70). También permite identificar los estímulos activadores de la emoción que se está experimentando, las respuestas y la expresión de la misma, así como sus consecuencias, lo que determinara su comportamiento a futuro. Ayuda al individuo

a interpretar el significado de las emociones complejas, como la culpa o la vergüenza, también le permite reconocer como se pasa de una emoción a otra y como se pueden experimentar sentimientos de manera simultánea.

Finalmente, el manejo emocional es la habilidad que determina la respuesta apropiada en las emociones que se experimenta para Bisquerra (2007), quien la denomina regulación emocional es “esta capacidad la de relacionar adecuadamente los diferentes niveles de respuesta: la cognitiva, la fisiológica y la conductual, de tal manera que la expresión sea pertinente al contexto” (p. 70). Se pone en práctica el autocontrol por sobre la impulsividad, la toleración a la frustración y se pone en marcha todo recurso funcional que aporte al afrontamiento, se moderan las emociones tanto positivas como negativas y aporta a la autogeneración de emociones positivas.

Las investigaciones y discusiones sobre la inteligencia emocional siguen en pie, las aportaciones a nivel teórico presentan avances significativos y su aplicación a la práctica se encamina a la existencia de competencias emocionales que pueden ser aprendidas. La importancia que retoma el desarrollar dichas capacidades está como propuesta benéfica en razón del bienestar de la persona. El presente proyecto de investigación busca aportar a través de un programa psicopedagógico el desarrollo de las competencias emocionales en adolescentes, etapa vital en la que, debido a los cambios constantes requiere de un apoyo que permita sobrellevarla, razón por la cual se eligió en este estudio y de la cual se habla en el siguiente apartado.

2.2 Adolescencia

El desarrollo humano es un proceso prolongado y vivencial, que conforme transcurre distingue una serie de sucesos específicos, establecidos en las diferentes etapas: la infancia, la adolescencia, la adultez y finalmente la vejez. Cada una de éstas transcurre y antecede a la próxima, se diferencian por las

vicisitudes que se experimentan, permeando nuevas estructuras cognitivas o renovando las existentes.

La etapa del desarrollo denominada adolescencia es considerada como un proceso de transición de la infancia a la adultez, donde el ser humano va vivenciando una serie de cambios que lo conducen a una maduración cognitiva, emocional y social, así como un establecimiento de identidad. “La palabra adolescencia deriva de la voz latina *adolescere*, que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez” (Muss, 1968, p. 10).

Para Papalia, Wendkos y Duskin (2010) la adolescencia es una etapa psicosocial moderna y occidental, los cambios en la estructura económica y la industrialización en los países en desarrollo influyeron en la delimitación de esta etapa, cuando anteriormente de la niñez a la adultez solo era necesario reconocer la maduración sexual de la persona como indicativo de transición, actualmente y en la mayor parte de las culturas, la transición es un proceso más prolongado en donde el individuo no solo debe de madurar sexualmente, sino también psicológicamente y socialmente. Esto se refleja en la definición propuesta por los mencionados autores la cual la expone como “una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos”. (Papalia et al. 2010, p. 354).

Por su parte, el trabajo realizado por Coleman y Hendry (2003) con respecto al desarrollo en la adolescencia, la definen como:

Una época en la que el individuo lucha por determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones en un todo coherente que constituya la esencia de su persona, claramente distinta a la de los padres y otras influencias formativas (p 59).

En ésta el autor hace hincapié en la formación de la personalidad que el individuo lleva a cabo durante esta etapa y los conflictos a los cuales el individuo

se enfrenta y que suele ser un carácter representativo, sobre todo la idea de dejar atrás patrones familiares, ante lo cual el adolescente enfoca muchas de sus metas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) por su parte menciona que:

La adolescencia es el periodo de transición de la niñez a la edad adulta, y se caracteriza por: a) esfuerzos realizados para alcanzar objetivos vinculados a las expectativas de la corriente cultural principal y b) la aceleración del desarrollo físico, mental, emocional y social. (OMS, 2000, p. 11).

En esta definición se expone la importancia de los estándares del mundo adulto, que de manera concreta se convierten en las metas del adolescente el cual enfoca muchos de sus esfuerzos y conductas para el logro de éstas, además de este proceso adaptativo, el adolescente debe lidiar con los cambios que experimenta y aceptarlos, aunque para muchos esta puede ser una tarea complicada. Este argumento convierte a esta definición como base teórica sobre el desarrollo de la adolescencia para la presente investigación.

2.2.1 Etapas de la adolescencia de acuerdo a la OMS

El desarrollo es un proceso gradual continuo e irregular, donde las estructuras y funciones iniciales y sencillas se transforman por otras más complejas, cada organismo lo hace de manera única, algunos lo pueden hacer lentamente, otros serán acelerados; pueden aparecer con gran ímpetu, desacelerar o regresar a un estado anterior.

En la adolescencia, el desarrollo humano, como se mencionó en apartados anteriores, observa cambios a nivel físico, a nivel mental, emocional y social. De acuerdo con la OMS (2000) esta etapa puede ver sus inicios alrededor de los 10 o

12 años y finalizar entre los 20 0 24 años de edad, este periodo puede variar de acuerdo a las personas y los aspectos ambientales en los que se desarrolla.

A dicha etapa se le subdivide en tres, la adolescencia temprana, la adolescencia media y la adolescencia tardía, en cada una de estas se cumplen ciertas tareas del desarrollo humano. En la tabla 2.3 se resumen las características del desarrollo adolescente.

Tabla 2.3 Etapas de la adolescencia

Etapa	Edades	Características
Adolescencia inicial o temprana	10 a 14 años	Cambios a nivel físico y anatómicos, madures sexual. Reestructuración de relaciones parentales y con pares, mayor capacidad de establecer relaciones íntimas
Adolescencia media	14 a 17 años	Relaciones intrapersonales maduras Establecimiento de una identidad individual, sexual y roles sociales Habilidad intelectual enriquecida, sentido de comunidad
Adolescencia final	17 a 20 años	Todas las tareas de etapas previas se completan Desarrolla potenciales para actividades ocupacionales con dedicación gradual.

Nota: Etapas de la adolescencia, las edades comprendidas y las características del desarrollo propias de cada una.

Adaptado de: La salud de los jóvenes un desafío para la sociedad, OMS, 2000, pp 18-19. Serie de informes técnicos 731.

2.2.2 Cambios físicos en la adolescencia

Desde que el individuo nace hasta que muere experimenta una serie de cambios corporales en pro de su adaptación al ambiente y supervivencia, entre la etapa infantil y adultez el cuerpo entra en la llamada pubertad, de acuerdo a Coleman (2003) esta palabra deriva del latín *pubertas* que significa edad de la

madurez, en este momento el organismo comienza a prepararse para las futuras tareas realizadas por el adulto, principalmente para la reproducción.

Uno de los primeros cambios que se presentan son a nivel hormonal de manera diferenciada entre los sexos, Papalia, et al. (2010) la diferencia en dos planos, en el primero se presenta la *adrenarquia*, que es la maduración de las glándulas suprarrenales, que posteriormente darán paso al segundo plano, el inicio de la *gonadarquia* en este momento los órganos sexuales tanto femeninos como masculinos, comienzan a madurar. Esto suscita la aparición de la menarquia o ciclo menstrual en las mujeres y el crecimiento progresivo del tejido mamario; en los hombres es el agrandamiento de los testículos, la aparición del vello púbico y facial, así como el engrosamiento de la voz y posteriormente la espermarquia.

Estos cambios pueden presentarse de manera diferenciada entre la población, dependiendo del contexto de desarrollo, nutrición, aspectos genéticos, entre otros. Para algunos sujetos, este momento puede ser difícil de asimilar, sobre todo cuando éstos resaltan, ya sea porque iniciaron primero o porque tardan en aparecer.

Otro signo de maduración es el llamado estirón, esto es el aumento de talla y peso, de acuerdo a Grinder (1976) este comienza alrededor de los siete y ocho años, y entre los nueve y los quince el proceso se acelera. Coleman (2003) hace referencia a estudios que demuestran que dicho fenómeno se presenta primero en las mujeres, pero en estas el mismo se detiene antes que en los hombres, donde intervienen factores como la genética, la alimentación, ambiente físico de desarrollo entre otros, para que el crecimiento de la masa corporal se dé adecuadamente. Este crecimiento también se presenta en los órganos vitales como el corazón y los pulmones. En cuanto a la musculatura, la fuerza aumenta, sobre todo en los hombres.

Otro crecimiento significativo es el del cerebro, del cual Papalia et al. (2010) hace mención, haciendo referencia de recientes investigaciones que demuestran que las estructuras cerebrales encargadas del proceso emocional, el juicio, la

organización de la conducta y el autocontrol están en desarrollo; hay un aumento de la materia blanca en los lóbulos frontales y las conexiones dendríticas que no se usaron en la niñez son desechadas, que permite el aumento en la eficacia del cerebro. A esto se le adjudica la inestabilidad que el adolescente presenta en cuanto a su comportamiento, la tendencia al riesgo y la aventura, así como la inestabilidad emocional, puesto que el procesamiento de la información aún no comprende una mayor participación del lóbulo frontal.

Todos estos cambios suelen ser un punto de quiebre en bienestar emocional del adolescente, aceptar que su cuerpo cambia puede ser difícil, ante lo cual contar con apoyo por parte de la familia y la escuela brindando las herramientas mentales que le permitan manejar y regular emociones generadas por dicho fenómeno resulta de vital importancia para que su desarrollo sea integral.

2.2.3 Cambios mentales en la adolescencia

En los cambios mentales se engloban los experimentados a nivel cognoscitivo y de valores, así como el establecimiento gradual de la personalidad. El desarrollo cognitivo hace referencia al cambio en la capacidad analítica que el individuo tiene de su contexto en comparación con la infantil, mismo que se relaciona directamente con el nuevo esquema de valores que comienza a manejar y la formación de la identidad.

De acuerdo con la teoría de Piaget (citado en Coleman, 2003) el individuo pasa de las operaciones concretas a las operaciones formales durante la adolescencia. En este proceso el individuo tiene cambios a nivel del pensamiento y de la acción, que le permite un progreso hacia la madurez psico-social que lo adentre al círculo de los adultos. La etapa correspondiente a las operaciones formales se desarrolla en la adolescencia, donde el individuo adquiere la capacidad para un pensamiento abstracto, presentándose alrededor de los 11

años. “El adolescente tiene la capacidad de integrar aquello que ha aprendido, darle uso en el presente con modificaciones de acuerdo a su pensamiento y proyectarse a futuro a través de planes” (Coleman, 2003, p. 44). Además puede razonar sobre hechos pasados y lo porvenir, Papalia et al. (2010) resalta que el adolescente ahora es capaz de hipotetizar y manipula la información del contexto de manera interna.

Esto se debe en gran parte a los cambios que se presentan en la capacidad del adolescente para procesar la información, como lo cita Papalia et al. (2010) mucho de esto debido a la experiencia que éste va adquiriendo. Los cambios son a nivel estructural y cambios a nivel funcional. Los cambios estructurales se dan en la memoria de trabajo y la cantidad de conocimientos que el adolescente adquiere y almacena en su memoria a largo plazo. Mientras que los cambios funcionales son los que se dan en como procesa la información.

El adolescente ahora es capaz de planear aspectos de su vida adulta, estableciendo metas y enfocando conductas y acciones al logro de las mismas, realizando un análisis de sus capacidades, potenciales y el contexto en el que se desarrolla. En la resolución de problemas, su razonamiento independiente lo hace recurrir a teorías y utilizar hipótesis, alterna operaciones intelectuales y discute y analiza de manera interna la información para encontrar soluciones y tomar decisiones.

Otro cambio a nivel cognitivo que se da en la adolescencia es con respecto al sistema de valores. Una de las teorías propuestas con respecto al desarrollo moral es la de Kohlberg (citado en Papalia, et al. 2010) quien siguiendo la línea de investigación de Piaget sobre el desarrollo cognitivo divide en seis etapas evolutivas a la moralidad, cada una de estas se ordena dentro de tres niveles de secuencia de la orientación moral y cada nivel incluye dos etapas, y cada una corresponde a una edad específica, como se representa en la tabla 2.4

Tabla 2.4. Desarrollo moral de Kohlberg

Nivel preconvencional (De 4 a 10 años)	Etapa 1: Orientación de castigo y de obediencia.	Etapa 2: Orientación instrumental reactivista
	La acción se considera buena o mala según las consecuencias observables y significativas para el ser humano	La búsqueda de la satisfacción propia y la mutua. “hoy por mí, mañana por ti”
Nivel convencional (de 10 a 13 años)	Etapa 3: Concordancia interpersonal, u orientación de “niño bueno, niña buena”	Etapa 4: Interés social y de conciencia
	La conducta es aceptable para los demás y le brinda una etiqueta agradable, se es bueno(a) o malo(a) según se juzgue.	Conciencia y seguimiento de las reglas, búsqueda del orden respecto a la autoridad.
Nivel posconvencional (Adolescencia temprana o hasta la adultez temprana)	Etapa 5: Orientación legalista de contrato social	Etapa 6: Orientación de principios éticos universales.
	Búsqueda del bienestar social, valoración de las leyes y el orden comunitario. Adhesión a la ley.	Presencia de la conciencia ética racional y personal

Nota: Descripción de las etapas del desarrollo moral de Kohlberg, edades comprendidas y aspectos cognitivos-conductuales propios de cada una. Adaptado de: Psicología del adolescente, Hurlok, 1997, p. 255; Desarrollo Humano, Papalia et al., 2010, p. 376.

La presente investigación se enfoca en la fase de la adolescencia, específicamente la etapa tardía, que de acuerdo a la subdivisión propuesta por la OMS (2000) comprende de los 17 a los 20 años de edad y que de acuerdo al trabajo de Kohlberg con respecto al desarrollo moral, el adolescente tardío cursaría el nivel posconvencional. Sin embargo esto no aplica de manera determinante, ya que factores ambientales como la cultura, la economía, el nivel educativo, etc. intervienen de manera significativa, lo que permea su capacidad

moral y el desarrollo paulatino de su identidad. Si un adolescente que ha crecido en un ambiente afectado por la violencia y el nulo respeto de las leyes su nivel moral se ubicará según el sistema social donde crezca.

Tanto el desarrollo cognitivo como la formación moral aportarán a la delimitación de la identidad, esta es definida como “un sentimiento interior de ser y pertenecer, dentro de las limitaciones de cada etapa de la vida” (OMS, 2000, p. 28). Ejerce la habilidad de cuestionar, criticar e idealizar aspectos personales y sociales, bajo la influencia percibida de las situaciones sociales y educativas, así como de los cambios físicos a las que se ha sometido, son los factores que le permiten establecer un autoconcepto.

La capacidad de discernir y criticar el mundo que lo rodea le permite extraer ideas formativas, lo que considera benéfico para sí lo adhiere su esquema y permea su conducta. El contexto de crecimiento del adolescente es otro factor que interviene en la formación de la personalidad a través de análisis y juicios morales, hacia donde encaminará su conducta y relaciones sociales, que a su vez influenciarán en la jerga a utilizar, vestimenta, gustos ocupacionales, metas educativas y profesionales, entre otras.

La transformación cognitiva de la etapa y los cambios físicos a los que se enfrenta son factores de influencia en el desarrollo emocional del adolescente, las nuevas experiencias y conocimientos adquiridos se adhieren a los esquemas de la infancia y estos evolucionan. Las emociones no dejan de ser un punto focal para el logro y mantenimiento de un estado de bienestar del sujeto, por lo que comprender aquellos cambios en esta área, atenderlos y potenciar positivamente es una tarea del contexto educativo con el objetivo de lograr un desarrollo integral para el individuo.

2.2.4 Cambios emocionales de la adolescencia

Las emociones son resultado de un proceso emocional que conjuga aspectos cognitivos y fisiológicos frente a un estímulo percibido, evaluado y valorado de

acuerdo a los parámetros de bienestar por parte del sujeto. La serie de cambios a los que el adolescente se enfrenta puede suscitar una inestabilidad en dicho proceso y adentrar a éste a una revolución de emociones que pueden afectar su bienestar integral.

Los cambios hormonales y el de las estructuras cerebrales en la adolescencia influyen en la percepción y el tratamiento de la información que se haga del estímulo. Papalia, et al. (2010) haciendo referencia de investigaciones realizadas sobre lo mencionado, resalta la participación de la amígdala en el proceso emocional por sobre otras estructuras. Esto sumado al breve tratamiento cognitivo del estímulo por parte del sujeto en esta etapa del desarrollo, dan como resultado emociones intensas y muchas veces conductas inapropiadas y perjudiciales.

Conforme el adolescente crece, va adquiriendo nuevos conocimientos y experiencias reforzando su capacidad de afrontamiento a situaciones problemáticas y las emociones son asimiladas con madurez gradual, las capacidades cognitivas que le permiten evaluar y valorar aspectos emocionales se refinan, sin embargo es importante recalcar que las variables contextuales como la estructura y tipo de relaciones familiares, grupo de pares, nivel educativo, entre otras influyen y en muchas ocasiones entorpecen su desarrollo emocional.

Dentro de esta etapa es común que el individuo valore los sucesos vitales como insatisfactorios, lo que provoca alteraciones en el adolescente, aspectos como la imagen corporal, las relaciones sociales, las relaciones familiares, cuestiones académicas, entre otras suelen generar más emociones de tipo negativo que positivo y son asimiladas y expresadas de una forma muy intensa, lo que a su vez afecta su crecimiento.

Una emoción común de esta índole es miedo, pues se experimenta frente a estímulos valorados como amenazantes para el mantenimiento del bienestar físico o mental de la persona. El miedo se puede activar ante acontecimientos observables y tangibles, sin embargo como mencionan Redorta, Obiols y

Bisquerra (2006) a otros sucesos se les pueden atribuir caracteres de supuesto peligro que generen un miedo irracional. Este se puede presentar en diversos matices, dando lugar a emociones como el terror, la fobia, el pánico, la ansiedad, el estrés entre otras.

Entre los mencionados matices emocionales del miedo, se hace un enfoque hacia el estrés y la ansiedad, emociones que se hacen presentes frente a situaciones de cambio en el ciclo vital, la etapa central en esta investigación es la adolescencia, por lo que se revisa el efecto de estas emociones en la mencionada etapa. Bisquerra (2011) describe como “un estado emocional que se experimenta ante retos y amenazas que consideramos que superan nuestros recursos” (p. 90). Los estándares establecidos para una vida adulta en plenitud suelen ser, para muchos adolescentes, metas difíciles de alcanzar, pues después de realizar una introspección con respecto a sus capacidades y analizar el contexto de desarrollo y las posibilidades de alcanzarlas se pueden vislumbrar lejanas, repercutiendo emocionalmente, no solo es el estrés lo que puede generar tal situación, también, tristeza, frustración y hasta ira.

La ansiedad por su parte, se presenta ante peligros poco probables, pero a los que se les atribuye importancia. La amenaza de las situaciones presentes sobre el futuro idealizado puede ser un factor de ansiedad para el adolescente, sobre todo en el aspecto educativo. La visión de un futuro prometedor dependiente de una carrera profesional está condicionada por las notas académicas que obtenga a lo largo de su educación, por lo que evocará esfuerzos para lograr buenas notas.

Diversos acontecimientos internos y externos son precursores de emociones tanto positivas como negativas. Coleman (2003) hace una división de los acontecimientos detonantes de emociones en los adolescentes, “los acontecimientos normativos, los sucesos no normativos y las irritaciones cotidianas” (p. 221)

Los *acontecimientos normativos* son aquellas situaciones de índole natural temporal que llevan un curso independiente a la voluntad del sujeto o del ambiente que lo rodea, como los cambios fisiológicos de la pubertad, establecimiento de la identidad, la transición de niveles educativos y de relaciones sociales e íntimas. Estos son parte de la adolescencia temprana y conforme transcurre se asimilan, sin embargo en sus primeros momentos puede generar un estado de incertidumbre, confusión y hasta temor.

Los *sucesos no normativos* son los que se hacen presentes de manera espontánea en el contexto de la persona y que están fuera de su control, situaciones familiares como conflictos familiares, divorcios, nupcias, decesos; otros acontecimientos van desde algún tipo de accidente, los conflictos sociales, la inestabilidad económica, el desempleo hasta la situación climática global. Todo esto repercute de manera global sobre el desarrollo del adolescente, desde su crecimiento hasta el establecimiento de su identidad. A su vez, esto también será una notable influencia sobre sus planes a corto, mediano y largo plazo, los cuales deben de moldearse no solo a las capacidades del individuo, sino también a su contexto.

Las irritaciones cotidianas, son momentos específicos, muchos de ellos de breve temporalidad que generan malestar al adolescente pues se oponen a sus pensamientos, conceptos o su privacidad. Estos pueden ser sucesos normativos como la llegada del periodo menstrual para la adolescente, aumentos de talla, etc. o no normativos como el irrumpir en la habitación del joven, no tener el celular de moda, las tareas extenuantes del profesor, el periodo de exámenes, etc. Estos pueden o no afectar significativamente el bienestar de la persona y generar emociones breves o prolongadas según lo valore.

Todo esto, no solo influye en el estado emocional del sujeto, también lo hace en su salud física. Además de la activación neurofisiológica que cada emoción ejerce sobre el organismo del individuo, los métodos de afrontamiento que ejecuta sobre aquellas de tipo negativo suelen ser nocivos para la salud. El

estrés, por ejemplo, es una emoción que al ser experimentada activa el sistema cardiovascular, digestivo y muscular, así como la regulación térmica corporal del individuo, posteriormente disminuye de manera paulatina, sin embargo la exposición prolongada a ésta emoción repercute en la funcionalidad de los órganos vitales involucrados en los sistemas mencionados. Cuando esto se presenta la persona buscará contrarrestar los malestares tanto físicos como mentales que le cause tal emoción, los métodos de afrontamiento son variados, pero en muchas ocasiones son nocivos para la salud, como el consumo de alcohol, tabaco o drogas, recurrir a prácticas sexuales riesgosas, hábitos inadecuados de sueño y alimentación, entre otros.

Muchos adolescentes que hacen frente al estrés recurren a los mencionados métodos de afrontamiento, lo que a la larga ha perjudicado significativamente su desarrollo y salud, ante esto instituciones y organizaciones han propuesto diversas iniciativas para disminuir este tipo de conductas a través de la aplicación de programas enfocados a la solución de una problemática en especial, que van desde pláticas de orientación sexual, programas que promocionan la alimentación saludable o programas de prevención al consumo de sustancias nocivas. Sin embargo es evidente que su acción no ha sido del todo efectiva, pues se centran solucionar la manifestación del problema más no la problemática en sí, muchas de estas de índole emocional. La presente investigación se levanta como propuesta de acción sobre el aspecto emocional para optimizar el rendimiento académico del adolescente en el nivel medio superior educativo.

2.2.5 Cambios sociales en la adolescencia.

El ser humano es una entidad social por naturaleza, desde su nacimiento se integra a la primera institución: la familia y conforme vaya creciendo lo hará en otros grupos, como las amistades, sociedades de trabajo, equipos deportivos, etc. Las relaciones que establece dentro de estos círculos son de dos tipos, los cuales Coleman (2003) distingue por el tipo de relación de poder/autoridad existente entre

el individuo y los demás integrantes, a éstas las denomina verticales y horizontales. Las primeras son las que sostiene frente a adultos, padres o figuras de autoridad, mientras que las segundas es la relación entre personas de su edad o con caracteres similares, donde las relaciones de poder son más equitativas, las jerarquías son menor rígidas, son selectivas y esto depende mucho de las características del individuo que se alza como líder de un grupo. Esto se mantiene a lo largo de su vida, las cuales maneja y equilibra en pro de un bienestar mental.

Durante la adolescencia, las relaciones verticales suelen ser conflictivas, la brecha generacional existente suele ser un factor de conflicto, el manejo de autoridad de parte de los adultos suele generar inconformidad en los jóvenes, ya sean los padres, los maestros o alguna figura que a ellos represente autoridad. Sin embargo siguen manteniendo esa verticalidad al reconocerlos como personas con mayor conocimiento y recurrir a ellos cuando lo consideran necesario, sobre todo en asuntos que pongan en peligro su bienestar.

Por otra parte las relaciones horizontales durante esta etapa se tornan más significativas, el joven se integra a grupos donde las ideas, pensamientos, creencias, metas, gustos y pasatiempos sean similares. En el llamado grupo de iguales además de establecer amistades se forman relaciones más íntimas y duraderas, estas a su vez se convierten en redes de apoyo, el adolescente recurre a ellos cuando existe algún problema que con un adulto se le dificultaría tratar. También se intercambian ideas y opiniones, se vivencian y comparten diferentes sucesos y participan en actividades recreativas. Con el tiempo también se establecen relaciones románticas, que pueden o no ser duraderas o significativas dependiendo del nivel madurativo del adolescente.

Por otro lado, con respecto al papel del adolescente dentro de la sociedad en general, éste es visto como un ente dependiente pero en desarrollo. Durante esta etapa, como se ha mencionado con anterioridad, al adolescente se le prepara para su inserción en el mundo adulto, los contenidos educativos, tanto familiares como escolares están encaminados a esta tarea, que van desde su desempeño

laboral y profesional, la adquisición de bienes, el matrimonio y la reproducción, etc. La influencia de la sociedad ejerce sobre su instrucción son por parte de legados culturales como las creencias, costumbres, tradiciones, valores y patrones de vida; también recibe aportes del sistema económico, industrial, político, medio ambiente, de los efectos de desastres naturales o de las guerras, etc.

Todas las etapas vitales presentan cambios importantes, sin embargo se considera que los experimentados durante la adolescencia son los más relevantes, puesto que, como se mencionó con anterioridad, son fundamentales tanto en la formación de su identidad como en la de los factores que aporten a su bienestar. De ahí la importancia de intervenir a favor de su crecimiento por medio de programas educativos que fomenten un desarrollo óptimo, como la propuesta que se presenta en éste estudio, la cual se enfoca en la influencia que ejerce el estado emocional sobre el desempeño del adolescente en el área académica. Para ampliar la panorámica de este concepto, se habla del mismo a continuación.

2.3 Rendimiento Académico

La educación se lleva a cabo en todos los ámbitos de la vida del ser humano, desde que nace hasta que muere recibe de la familia, la escuela, el trabajo, grupo de amistades, la comunidad civil, la religión, etc. los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan un perfeccionamiento humano. Los dos ámbitos sobresalientes en este proceso son la familia y la escuela, cada una encargada de aportar a ciertas esferas vitales de la persona y bajo sistemas de enseñanza-aprendizaje muy diferentes.

La diferencia entre estas dos instituciones estriba en el tipo de conocimientos que aportan al individuo. Chavarria (2011) enlista los aportes tanto de la familia como de la escuela, la primera lo hace en el desarrollo afectivo, moral e ideológico-religioso, bajo una instrucción libre, donde los agentes educativos son los padres, abuelos, o adultos familiarizados. Mientras que la segunda, una

institución creada y formalizada por la sociedad, tiene la tarea de formar a la persona en aspectos intelectuales profundos a través de una metodología científica en las artes, el deporte y los derechos sociales-político; todo esto es impartido por agentes educativos formales, los cuales se han adiestrado en instituciones escolarizadas.

La estructura del sistema de la educación formal, exige determinar el nivel de aprovechamiento por parte del alumno con el fin de obtener la información necesaria sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y perfeccionarlo, encaminado al beneficio de la población estudiantil y en sucesivo de la sociedad. Esto ha encaminado investigaciones sobre los diferentes componentes del proceso educativo, Cruz (2006) hace mención de algunos de ellos como la gestión escolar, el perfil del docente, el ambiente escolar, la relación maestro-alumno, el estado motivacional y emocional del alumno, el rendimiento académico, entre otras y es sobre este último al que se enfoca la presente investigación.

La palabra rendimiento “procede del latín <<*rendere*>> que significa vencer sujetos, someter una cosa al dominio del otro, dar fruto o utilidad a una cosa.” (Cruz, 2006, p. 42), a su vez la palabra rendimiento es definida por la RAE (2014) como “la proporción entre el resultado obtenido y los medios utilizados”. Esto proporciona una visión sobre lo que es el rendimiento académico, como la que expone Gonzáles, Caso, Díaz y López (2012):

El resultado global del alumno, que obtiene por medio de una valoración numérica comúnmente asignada por el docente, el cual se asocia a un proceso de instrucción específica (práctica tradicional), o con sus puntuaciones en evaluaciones externas –producto de exámenes no estandarizados- determinado por numerosos factores/variables, procedentes de diversos contextos (personales, familiares, escolares y sociales) (p. 53).

Como también lo hace la ANUIES (2002 citado en Cruz, 2006) quienes lo proponen como “el grado de conocimientos que un individuo posee, es un grado

cognoscitivo al que se le asigna una calificación escolar expresada en términos de una escala numérica” (p. 42).

Mientras que Jiménez (2000, citado en Edel, 2003) postula que “el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p, 2). En éste sentido, el rendimiento es entonces, deducido a través de los procesos evaluativos.

Bajo estas definiciones, se puede entender que el rendimiento en si es sinónimo del nivel productivo de un individuo sobre una tarea específica, en el área académica entonces se refiere al nivel de aprovechamiento del alumno sobre el proceso de enseñanza que le es proporcionado, que se refleja en las notas académicas, obtenidas después de una evaluación. Lo que lleva a tomar la definición propuesta por Gonzáles, et al. (2012) como base teórica de la investigación, quienes además reconocen que en el rendimiento académico intervienen una serie de variables, entre estas la cuestión emocional del alumno, también resaltan la importancia de los métodos de medición del mismo, aspectos que toman relevancia al presente estudio.

2.3.1 Medición del rendimiento académico

Para obtener un valor numérico que demuestre el nivel de rendimiento académico de los alumnos, con respecto a su instrucción escolar, se recurre a evaluaciones estandarizadas, elaboradas por los profesores y según el nivel educativo que se esté cursando.

Al valor numérico asignado tras la evaluación se le conoce como calificaciones las cuales Cascón (2000, citado en Edel, 2003) reconoce como “el reflejo de las evaluaciones y/o exámenes, donde el alumno ha demostrado sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera

necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (p. 3) y éstas a su vez son consideradas el indicador por excelencia del rendimiento académico.

Sin embargo, el hecho de considerar a las calificaciones como el único indicador de rendimiento es algo a discutir. Para Cáceres y Cordera (1992) (citado en Cruz, 2006), el rendimiento escolar va más allá de una simple nota arrojada por algún examen de conocimientos, también se debe de tomar en cuenta el conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y valores que el alumno adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se puede evaluar a través de otros medios como los productos escritos, tareas, proyectos escolares, actitudes demostradas en clase, etc. a los cuales también se les puede asignar un número de manera cualitativa.

Todo esto permite visualizar el carácter influenciado del rendimiento académico, punto que se debe considerar al momento de elaborar y establecer el método de evaluación. De entre estas variables, dos que se ponen a consideración son, la motivación y la inteligencia emocional.

2.3.2 Variables influyentes en el rendimiento académico

El individuo como sistema abierto recibe influencia del exterior que moldea su conducta y en este caso el nivel productivo sobre una actividad en especial, por lo tanto el nivel de rendimiento académico se ve afectado por diversos factores, dos de estos son la motivación y la inteligencia emocional.

En primer lugar, **la motivación** es aquel impulso que mueve a la persona a realizar ciertas acciones encaminadas hacia el logro de una meta previamente establecida, muchas veces relacionada con la satisfacción de necesidades tangibles (objetos, dinero, comida, etc.) o intangibles (amistades, reconocimientos, prestigio, etc.). En el ámbito escolar las primeras metas son la obtención de notas

académicas altas que le permitan concluir de manera exitosa sus estudios así como de continuar con niveles académicos superiores, para muchos solo puede ser el cumplimiento de tareas. Esto depende en gran manera del concepto y la visión que el alumno tenga con respecto a los estudios y su futuro académico.

Esto permite observar diversas actitudes en el alumnado, como las que menciona Edel (2003) quien reconoce la existencia de personas que van desde evocar el máximo esfuerzo por la obtención de notas académicas altas, hasta el que solo realiza lo necesario para pasar la materia; alumnos que tengan un buen aprovechamiento y que bien pueden cubrir las rubricas de calificación de manera completa o que solo hagan lo mínimo. Otros son los que no presentan tanto énfasis en las notas reflejadas en los exámenes, pero en otras evidencias se demuestra un nivel de aprovechamiento alto, es decir el alumno tiene como meta aprender, más que obtener notas académicas altas.

Finalmente se encontraran alumnos con ninguna motivación, donde además de esfuerzos mínimos o nulos, la importancia que le acredita a su educación es muy baja, en estos se pueden observar los que solo evitan el fracaso, como alumnos que obtienen calificaciones mínimas aprobatorias o sus trabajos son irregulares; y los alumnos que aceptan el fracaso y toman a la ligera su historial académico.

Muchas de estas actitudes a su vez son influenciadas por diferentes sucesos vitales o situacionales, en los primeros podrían ser los cambios propios de desarrollo, la capacidad cognitiva o el estado emocional del individuo; mientras que en los segundos serían el ambiente de crecimiento, la estructura familiar, el estado económico y social, etc.

En el caso del estado emocional del alumno, la interferencia que este ejerce sobre el desempeño intelectual es significativa, por lo que una correcta interacción entre emoción y cognición se torna necesaria si lo que se desea es potenciar el aprendizaje del alumno y por ende su rendimiento académico. A la capacidad de

regular y expresar adecuadamente las emociones se le conoce como inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional fue popularizado por Goleman (2010) tras presentar su obra de título homónimo, en ésta puntualiza el papel que dicha habilidad juega en la contribución al bienestar psicológico y al crecimiento personal. Extremera y Fernández (2013) reconocen que la falta de habilidades emocionales repercute en el desempeño del alumno, ya que este puede experimentar más emociones negativas que positivas y que su incapacidad para afrontarlas y gestionarlas positivamente afectan la generación de recursos psicológicos que le permitan resolver las problemáticas que se le presenten.

Mientras que Jiménez y López (2009) plantean que el desarrollo intelectual depende de la capacidad del individuo para regular emociones ya que ésta puede incrementar la concentración así como el rendimiento en situaciones de estrés.

La necesidad de implementar programas de educación emocional estriba no solo en la mejora de las notas académicas, que para un alumno de la educación media superior en México torna relevantes, también en la de impulsar el bienestar tanto físico como mental del alumno con miras a un desarrollo integral. Bajo las líneas de investigación realizadas por teóricos como Bisquerra (2003; 2011) con respecto al desarrollo de competencias emocionales en los adolescentes, la presente expone una propuesta psicopedagógica para el desarrollo de las mismas en pro de la mejora del rendimiento académico de adolescentes de la preparatoria Gral. Emiliano Zapata.

2.4 Modelo educativo académico: Modelo Universitario Minerva

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene como prioridad egresar personal altamente capacitado de sus diferentes ofertas educativas a nivel medio superior, técnico superior universitario, licenciaturas y posgrados. Bajo esta visión se desarrolló el Modelo Universitario Minerva (MUM) que entre sus objetivos establece el “señalar estrategias educativas viables, aplicables al proceso de aprendizaje con una orientación al desarrollo integral del estudiante” (BUAP, 2007, p.27)

Para alcanzar éste y otros objetivos establecidos la BUAP diseña su modelo educativo. Éste se entiende, de acuerdo a Flores (2006) como un conjunto de teorías que establecen y describen las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución, así como la descripción, el planteamiento, descripción e interpretación del fenómeno educativo. Las bases teóricas a las que se adhiere el MUM son los principios educativos propuestos por la UNESCO presentado en el informe de Delors (citado en BUAP, 2007) así como el enfoque constructivista con orientación sociocultural y se enriquece con aportes del humanismo crítico.

A continuación se abordan aspectos generales de las teorías mencionadas, así como los principios educativos del MUM y el trabajo del departamento de tutores para la formación integral del alumno.

2.4.1 Referentes Teóricos del MUM.

Adentrado a la época actual, el modelo educativo de la BUAP se desarrolla en base al contexto social, político y económico inmediato. Los objetivos pedagógicos que la institución establece apoyándose de la propuesta educativa de la UNESCO, del enfoque constructivista con orientación sociocultural y retomando aspectos del

humanismo crítico, el MUM establece como misión la formación integral de los estudiantes, que les permita responder a los retos de una sociedad globalizada.

La **formación educativa de la UNESCO** (citado en BUAP, 2007) propone que la instrucción se convierta en una acción permanente que fomente un desarrollo integral de impacto positivo al contexto y que a su vez éste retorne beneficios al individuo. Esto a través de la promoción de la autonomía del sujeto y de su capacidad autodidacta, del impulso a un pensamiento crítico, creativo y analítico que fomente actitudes y habilidades encaminadas a mejorar la calidad de vida, bajo estándares éticos y con valores sociales. Además de instruir y promover en el estudiante el cuidado del medio ambiente a través de acciones preventivas y correctivas para lograr un equilibrio ecológico. La enseñanza debe de ser congruente con la realidad inmediata del educando y el aprendizaje de éste debe ser capaz de vincularse a su contexto de desarrollo.

La visión del MUM se apega a ésta propuesta educativa y se dirige a preparar alumnos con la capacidad de mejorar día con día sus aptitudes, actitudes, intereses y expectativas con miras a un progreso personal. Para esto forja sus bases en los aportes teóricos del enfoque constructivista de la educación.

El **enfoque pedagógico constructivista** apunta su actividad educativa a “lograr que los alumnos aprendan a pensar, se autoenriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permita pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales” (Flores, 2005, p.192).

En este sentido, Pimienta (2007) menciona que para un aumento en la capacidad cognitiva del alumno éste debe de ser expuesto a desafíos y tareas que pongan en acción su capacidad mental. De tal manera que a través del ejercicio, su cognición se fortalezca y vea un crecimiento propiciando a su vez la necesidad de mayores retos educativos. Por lo tanto la estructura curricular debe de privilegiar contenidos científicos y estimular al alumno a la investigación.

En la preparatoria Gral. Emiliano Zapata, perteneciente a la oferta académica del nivel medio superior de la BUAP la idea de optimizar su desarrollo cognitivo se encuentra muy presente. La institución sustenta el prestigio de ser una de las mejores preparatorias de entre las demás ofertadas por la BUAP y del estado, hecho que justifican resultados de evaluaciones como ENLACE, donde obtuvo las puntuaciones altas en matemáticas. (BUAP, 2013, p. 144)

También prioriza el desarrollo de habilidades del pensamiento como el razonamiento y la creatividad, Flores (2005) alude al uso de materias que las estimulen, de tal manera que el alumno en un futuro pueda manipular la información obtenida del entorno de manera más eficiente para la resolución de problemas, no solo de índole académico, también personal. Para satisfacer estas demandas, la BUAP ha diseñado espacios que fomenten no solo el crecimiento a nivel educativo, sino también de las relaciones sociales del educando a través de espacios físicos que lo posibiliten. Esta visión se basa en la orientación sociocultural del enfoque constructivista.

La orientación sociocultural constructivista reconoce la influencia que la sociedad ejerce sobre el desarrollo del pensamiento humano, a través de la experiencia con el exterior, el individuo va conformando la concepción de ciertos fenómenos a los cuales les asigna un significado. Esto le permite al individuo establecer conceptos, ideas, creencias, hábitos, etc. que participan como conocimientos previos a los nuevos que va adquiriendo, los cuales a su vez pueden renovarse, establecerse o rechazarse, según sea el caso. Flores (2005) argumenta la importancia que tiene la interacción y comunicación entre compañeros de clase a través de actividades como discusiones temáticas, debates, investigaciones, experimentos, actividades deportivas, etc. de manera activa y crítica, puesto que de éstas además de enriquecer su persona con nuevas concepciones, pueden surgir ideas que aporten beneficios a la sociedad a través de un trabajo cooperativo.

Con el fin de fomentar la participación activa del alumnado, la BUAP (2007) además de estructurar sus programas educativos bajo esta misión, también acondiciona la infraestructura institucional de tal manera que se faciliten las relaciones sociales y académicas dentro de éstas, como las bibliotecas, cafés, jardines, centro de convenciones, espacios deportivos, etc.

En la preparatoria Gral. Emiliano Zapata, ubicada en área centro de la ciudad de Puebla debido a la estructura y el espacio las actividades recreativas se limitan en esa área, sin embargo la institución y los tutores diseñan actividades sociales y académicas que puedan llevarse a cabo dentro de las instalaciones.

Tanto la actividad académica como social del MUM además de su orientación constructivista, se refuerza de la corriente filosófica humanista. El **humanismo** es una corriente filosófica que se ocupa del estudio de la naturaleza y la existencia humana, desde un contexto interpersonal y social. Sus mayores aportes se observan en la psicoterapia, sin embargo estos fueron adaptados al área educativa. Hernández (1998) puntualiza que el objetivo del paradigma educativo humanista se centra en la formación integral, a través del desarrollo de la persona o su autorrealización, así como el interés marcado en los procesos afectivos del alumno dentro del contexto educativo.

Dicha postura maneja la necesidad de atender el desarrollo humano del alumno, así como el apoyar el alcance de sus metas para que éste logre su autorrealización. Para esta corriente, “el aprendizaje es significativo cuando involucra a la persona en su totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma experiencial (que se entrelaza con la personalidad del alumno).” (Hernández, 1998, p. 111).

A nivel medio superior la BUAP desarrolló un Programa de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa APOED, este surge tras las reformas educativas del nivel medio superior en el país y éstas ante la necesidad de implementar programas que pudiesen cubrir aquellos aspectos del desarrollo que las materias convencionales no hacían hasta el momento, como acrecentar

habilidades y actitudes que favorezcan su autoestima, autoconocimiento y sus procesos de elección. Este se detallará más adelante.

De los aportes teóricos mencionados, el MUM desglosa los principios educativos que lo rige, los cuales se enlistan a continuación.

2.4.2 Principios Educativos del MUM.

Los principios educativos se determinan bajo una concepción constructivista sociocultural y humanista de la enseñanza-aprendizaje que orienta el modelo educativo Minerva de la BUAP.

- La propiedad totalitaria del ser humano. Para su comprensión, se aborda en totalidad y no por partes fragmentadas en una serie de procesos psicológicos
- La tendencia natural a autorrealizarse del ser humano
- La naturaleza relacional del ser humano
- En un estado de conciencia de sí mismo y su existencia, establece decisiones sobre su libertad, sus actos, así como de su intencionalidad y construcción de su propia vida
- La propiedad constructiva, interna, autoestructurante, así como subjetiva y personal del proceso de aprendizaje
- La facilitación del aprendizaje a través de la interacción social del ser humano, así como de la cooperación.
- El aprendizaje es un proceso de re construcción de saberes culturales
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo emocional, social y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- Las experiencias y conocimientos previos del estudiantes permean su aprendizaje.
- El aprendizaje implica una reorganización de esquemas mentales
- El aprendizaje se da frente al estado conflictivo que se genera entre el saber previo y el saber nuevo del estudiante sobre un fenómeno cualquiera.

- La carga afectiva del aprendizaje es un factor importante en proceso de autoconocimiento, del establecimiento de metas y motivos personales, la disposición para aprender, atribuciones sobre el éxito y el fracaso, así como de expectativas y representaciones mutuas.
- Para lograr un buen aprendizaje se requiere contextualizarlo, asignando tareas auténticas y significativas culturalmente, a la vez que necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- Para facilitar el aprendizaje se deben de facilitar apoyos para la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar a través de materiales diseñados con potencialidad significativa (Díaz-Barriga, 2002, citado por BUAP, 2007, pp. 41-42)

Los principios mencionados reconocen el carácter global del individuo, que para instruirlo es necesario abordar todos los ámbitos de su desarrollo y que cada uno de estos, a su vez, son sistemas influenciados y de acción directa sobre el bienestar general del sujeto. Para cubrir cada uno de estos, el MUM integra redes de apoyo académicas, como los centros de formación e investigación, la creación de espacios de convivencia, culturales y artísticos, programas de difusión como foros y publicaciones, y la creación del Sistema de Tutorías para la Formación Integral (SIFTI) y a nivel medio superior el Programa de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa (APOEd). Este último tiene por propósito cubrir el apoyo al alumnado en cuestiones académicas y personales, la descripción de éste se aborda a continuación.

2.4.3 Programa de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa (APOEd).

La Académica General de Psicología del nivel medio superior de la BUAP crea al APOEd como un programa complementario a las asignaturas de Psicología, incluidas en la currícula por competencias Plan 06 del bachillerato universitario. Esto ante la necesidad de apoyar al estudiante psicopedagógicamente y brindar el servicio de orientación educativa.

Este programa asevera como objetivo general el “Promover el desarrollo de actitudes y habilidades favorables para el autoconocimiento, la autoestima, la comunicación y la adecuada elección vocacional o profesional de los estudiantes de las preparatorias universitarias, así como su sano desarrollo como ser humano integral” (Castro, Merino, Aguirre Velázquez, Degante y Cervantes, 2014, p. 8).

Para alcanzar este objetivo, implementan un trabajo colaborativo entre docentes y psicólogos de las instituciones de tal manera que los resultados contribuyan al desarrollo integral del estudiante. Retomando las áreas de intervención de la orientación psicopedagógica propuestas por Bisquerra (1998), el APOEd oferta cuatro áreas:

- Área de orientación para el desarrollo humano
- Área de desarrollo para el aprovechamiento escolar
- Área de orientación para la elección de área y carrera
- Área de orientación a la equidad

El programa desarrollado en la presente investigación se adhiere a los objetivos del área de orientación para el aprovechamiento escolar. Esta pretende prevenir la deserción escolar y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la preparatoria, potenciando sus habilidades de estudio conduciéndolos al éxito escolar.

Como estrategias de intervención están, en primera instancia el diagnosticar y evaluar variables individuales y de contexto involucradas en el desempeño académico, dándoles un seguimiento posterior. Con los datos obtenidos, se diseñan talleres y cursos que tengan por objetivo el desarrollar competencias que fortalezcan su rendimiento y perspectiva académica. Además de brindar apoyo individual al alumnado que recurra a tal servicio.

En la preparatoria Gral. Emiliano Zapata, el departamento de orientación tiene en función alrededor de siete años, con la Mtra. Guillermina Pérez como directora del plantel y continúan bajo la administración actual y se mantienen a

cargo de mismo los maestros que componen la académica de psicología de la preparatoria. La principal preocupación de la administración era poner al servicio de los alumnos apoyo psicológico que aportara a su desarrollo, atendiendo profesionalmente, aquello que pusiese en riesgo la integridad del mismo.

Ante la problemática que se observa al ser los motivos de deserción la reprobación de materias, en específico de matemáticas y cálculo, la academia de matemáticas ha implementado los exámenes de recuperación, de tal manera que el alumno pueda prevenir recurrir al examen extraordinario si desea recuperar la materia y permanecer en la institución. Sin embargo, esto solo atiende una parte del problema, por lo que el APOEd Zapata propone intervenir en el área emocional del alumno como variable influyente sobre el rendimiento académico.

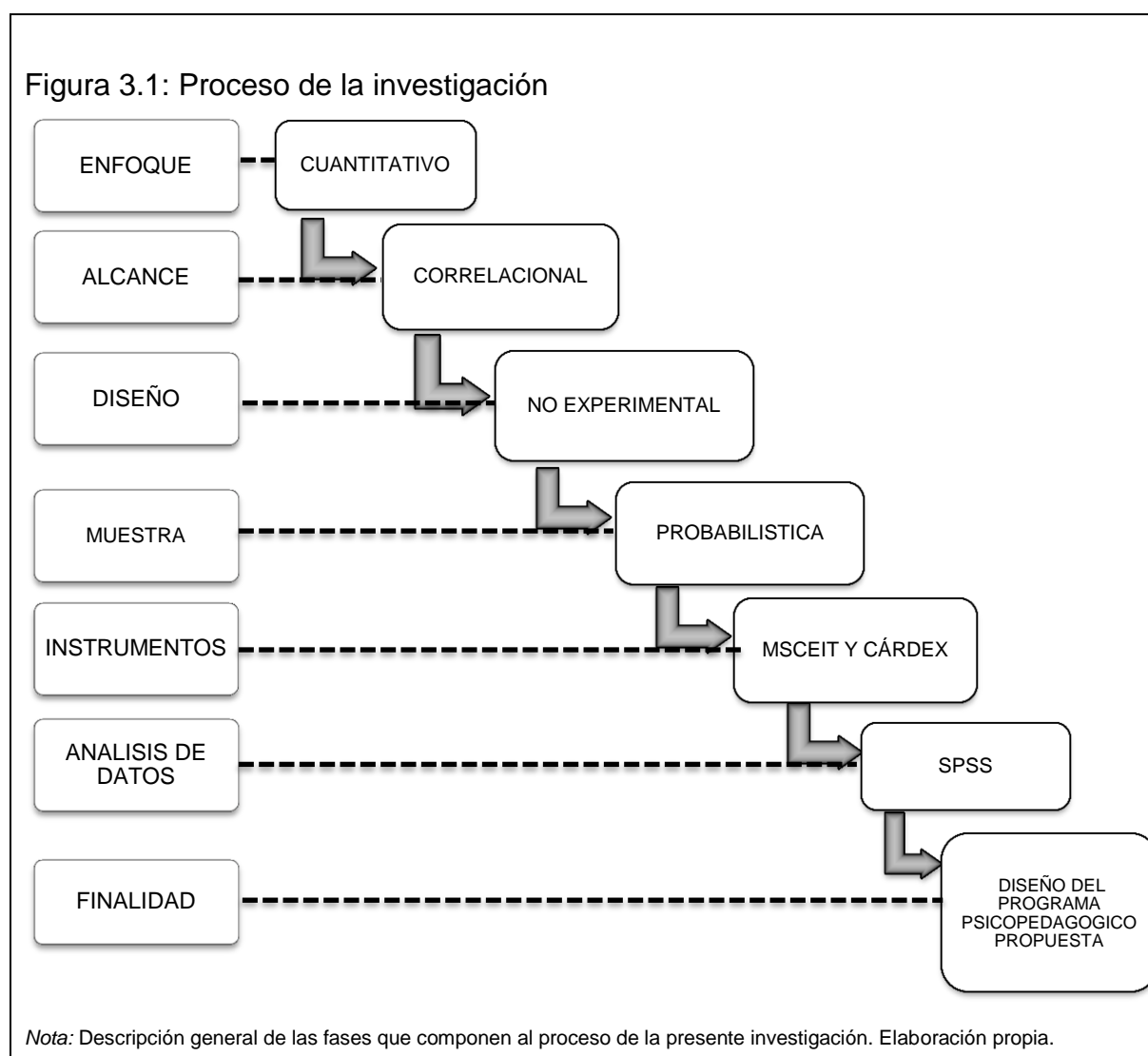
Como objetivo de ésta investigación se planteó el diseño de un programa psicopedagógico dirigido a adolescentes, este con el propósito de fomentar las competencias emocionales de manera que estas influyan positivamente sobre su desempeño académico. El diseño contempla y se apega a los principios teóricos y educativos del MUM, así como del APOEd para su didáctica general, para lo cual se procede a diagnosticar en primer el nivel de inteligencia emocional, de tal manera que se pueda observar a través de gráficos el comportamiento de los datos y con esa información diseñar la planeación del taller. El proceso de investigación se detalla en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III
DISEÑO DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

1. Diseño del método de la investigación

La investigación es definida por Hernández, et al. (2014) como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p. 4) es entonces una acción encaminada a la búsqueda de información sobre fenómenos de interés donde los procedimientos y las técnicas a utilizar permitan obtener resultados fiables.

Bajo esta lógica, el proceso de la presente investigación ha sido dividido en seis etapas, como se observa en la figura 3.1, mismas que son descritas a lo largo del capítulo.



3.1 Enfoque cuantitativo

El enfoque de investigación consiste en dirigir de manera específica el proceso mediante el cual se obtendrá la información del fenómeno a estudiar, de tal manera que se cubran los objetivos impuestos en la investigación. Se puede hacer mención de diversas corrientes y marcos referenciales para esto, sin embargo, como menciona Hernández, et al. (2014) “debido a las diferentes premisas que las sustentan, desde el siglo pasado tales corrientes se han “polarizado” en dos aproximaciones principales para indagar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación” (p. 4). Cada uno de éstos se delinea diferentemente y de acuerdo a los propósitos de la presente investigación el estudio se apega al enfoque cuantitativo, el cual es descrito por Hernández, et al. (2014) como aquel que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Dicho enfoque presenta cuatro alcances: el exploratorio, el descriptivo, el correlacional y el explicativo; y como se aborda a continuación para esta investigación se elige el correlacional.

3.2 Alcance correlacional

El alcance de la investigación describe la estrategia a seguir en el estudio para la obtención de los resultados, y así, como menciona Hernández, et al. (2014) “el diseño, los procedimientos y otros componentes del proceso serán distintos en estudios de alcance exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo” (p. 78). En este caso es el alcance correlacional la elección, puesto que, como describe Mateo (2009) “Los estudios correlacionales abarcan aquellos en los que estamos interesados en descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables significativas de un fenómeno” (p. 207), dado que en esta investigación se analizan las variables de inteligencia emocional de los alumnos de la preparatoria

y el nivel de su rendimiento académico, esto a través del coeficiente de correlación de Pearson, mismo que se detalla más adelante.

3.3 Diseño no experimental transversal

El diseño es el trazo o delineado del proceso de investigación que se va a llevar a cabo con el fin de lograr los objetivos establecidos en un principio. En el caso de la investigación con enfoque cuantitativo existe literatura que refiere una serie de diseños; inclinándonos a la obra de Hernández, et al. (2014) se presentan dos: el experimental y el no experimental. De acuerdo al objetivo de la presente investigación ésta se apega al diseño no experimental en el cual “solo se observan los fenómenos ya existentes sin la intervención, influencia o manipulación alguna sobre el mismo” (p. 152)

Los tipos de diseños no experimentales son dos: los transeccionales o transversales y los longitudinales. El tipo de investigación no experimental transeccional o transversal, es descrito por Hernández, et al. (2014) como “aquel que recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 151). Este tipo de diseño de investigación ayuda a cubrir el objetivo planteado para el presente estudio, ya que para analizar la relación entre las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico los datos son recolectados en un momento determinado.

3.4 Muestra probabilística

Se define a la población como “un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, et al., 2014, p. 154). Para este estudio la población comprende a los adolescentes tardíos (16-19 años de edad)

que cursan el nivel medio superior en la Cd. De Puebla en la preparatoria Gral. Emiliano Zapata de la BUAP; el total de alumnos albergados en la institución asciende para el ciclo escolar 2014-2015 a 875. De ésta cantidad 509 son mujeres y 366 son hombres, ambos con edades entre los 16 y 18 años, distribuidos en tres grados, 1º, 2º y 3º, a su vez estos, en tres turnos: matutino, vespertino e intermedio.

De la mencionada población, para fines de investigación, se extrae una muestra, la cual es definida por Hernández, et al. (2014) como “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. (...) se pretende que este sea representativo” (p. 174). La muestra se divide en dos grandes ramas, la probabilística y la no probabilística. Debido a que el alcance y el diseño de la presente investigación es correlacional transversal el tipo de muestra es probabilística, misma que corresponde al “subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (Hernández, et al., 2014, p. 175).

Dicha muestra necesita ser delimitada en tamaño y requiere de un proceso de elección aleatorio, de tal manera que todos los sujetos de la población puedan ser escogidos. Con respecto al tamaño, esta investigación se apega a la propuesta de Martens (2005) y Borg y Gall (1989) (citados por Hernández et al, 2014) quienes plantean tamaños mínimos de muestras en estudios cuantitativos, como se presenta en la tabla 3.1 donde se observa, que para un estudio de tipo correlacional se recomiendan 30 casos como mínimo.

Tabla 3.1. Tamaño mínimo de la muestra

Tipo de estudio		Tamaño mínimo de muestra
Transeccional	descriptivo	30 casos por grupo o segmento del universo
correlacional		
Encuesta a gran escala		100 casos para el grupo o segmento más importante del universo y de 20 a 50 casos para grupos menos importantes
Causal		15 casos por variable independiente
Experimental o cuasiexperimental		15 por grupo

Nota: Tamaños mínimos de muestra para investigaciones cuantitativas propuestas por Martens (2005) Borg y Gall (1989) citados en: Metodología de la Investigación, Hernández, et al. 2010, p.

Mientras que para el proceso de selección, se recurre en primera instancia al marco muestral, este es “un marco de referencia que nos permite identificar físicamente los elementos de la población, así como la posibilidad de enumerarlos y seleccionar los elementos muestrales.” (Hernández, et al., 2014, p. 185). En este caso se recurrió a la base de datos de los alumnos de la preparatoria, misma que refleja grado escolar, turno y materias reprobadas, ésta fue proporcionada por la secretaría académica de la institución bajo previo consentimiento y acuerdo de buen uso y confidencialidad.

El procedimiento de selección se llevó a cabo en tres momentos, primero: del mencionado listado se extrajo a los alumnos con las materias de matemáticas I y II así como de Cálculo en estatus de reprobatorio para el ciclo escolar en curso; Segundo: del total de los alumnos enlistados, se realizó un sorteo tipo tómbola esto consiste en “enumerar todos los elementos muestrales de la población, del uno al número N . Después se hacen fichas o papeles, uno por elemento (...) los

números elegidos al azar conformarán la muestra” (Hernández et al, 2014., p. 183). Este sorteo se hizo por materia, es decir del total de alumnos reprobados en matemáticas I se eligieron a 10, lo mismo para matemáticas II y para cálculo. Tercero: se verificó la información de los alumnos seleccionados, esto con respecto a su edad, la cual, de acuerdo al instrumento, debe de ser de 17 años en adelante para ser contestada, así finalmente la muestra conformada se describe en la tabla 3.2.

Tabla 3.2. Descripción de la muestra

GRADO		CANTIDAD	
1°		9	
2°		11	
3°		10	
FEMENINO	18	60%	
MASCULINO	12	40%	

Nota: Datos generales de la muestra seleccionada para el proceso de la presente investigación. Elaboración propia.

A estos sujetos les será aplicada la prueba de inteligencia emocional: Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligent Test el MSCEIT[®] adaptado al español por Mayer, et al (2009). Y para análisis de su rendimiento académico se recurrirá al promedio registrado en el cardex del alumno. A continuación de describen los detalles del mencionado instrumento de medición a utilizar.

3.5 Instrumentos: MSCEIT y CárDEX

El MSCEIT[®] (Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test) (Anexo 1) es una medida de ejecución desarrollada en base al modelo de inteligencia

emocional de Mayer y Salovey (1997) el cual conceptualiza a ésta como: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Fernández y Extremera, 2005, p. 68).

Este test permite evaluar la inteligencia emocional a través de tareas que determinen el nivel de destrezas específicas de la IE. “En la medida ejecución no es necesario que la persona sea consciente de su capacidad emocional, ya que se miden habilidades emocionales implícitas y subyacentes” (Fernández y Extremera, 2005, p. 35), lo que, a su vez permite obtener resultados más objetivos y fiables, debido a que resulta difícil manipular las respuestas, convirtiendo esto en una ventaja.

Dicho instrumento cumple con los criterios psicométricos que miden la inteligencia, como lo señala Mestre, Guil, Barckett y Salovey (2008):

“(…) 1) el MSCEIT tiene una estructura factorial congruente con las cuatro ramas del modelo teórico; 2) (...) muestran una varianza única, pero están relacionadas significativamente con otras habilidades mentales, como la inteligencia verbal; 3) la IE se desarrolla con la edad y con la experiencia, (...) 4) las habilidades se pueden medir de modo objetivo” (p. 425).

El diseño de este test permite obtener quince puntuaciones, el Coeficiente de Inteligencia Emocional total, dos puntuaciones por área, cuatro puntuaciones de rama y ocho puntuaciones de tarea. La estructura del MSCEIT se resume en la siguiente tabla:

Tabla 3.3. Estructura del MSCEIT®

Escala Global	Áreas del MSCEIT	Ramas del MSCEIT	Tareas	
Inteligencia Emocional	Inteligencia Emocional Experiencial (Cieex)	Percepción Emocional (CIEP)	• Caras	Sec. A
			• Dibujos	Sec. E
		Facilitación Emocional (CIEF)	• Facilitación	Sec. B
			• Sensaciones	Sec. F
	Inteligencia Emocional Estratégica (Ciees)	Comprensión Emocional (CIEC)	• Cambios	Sec. C
			• Combinaciones	Sec. G
		Manejo Emocional (CIEM)	• Manejo Emocional	Sec. D
			• Relaciones Emocionales	Sec. H

Nota. Se observa una descripción general de los factores evaluados y sobre los cuales se obtienen puntuaciones. Test de Inteligencia Emocional MSCEIT Manual. Mayer, et al, 2009, p. 29.

El test puede ser aplicado de manera individual o colectiva en sujetos de 17 años en adelante y ésta tiene una duración de 30 a 45 minutos aproximadamente.

Cuenta con un cuadernillo de preguntas (Anexo 2) y la hoja de respuestas (Anexo 3), la corrección se realiza vía electrónica bajo clave (PIN), la cual proporciona un perfil con gráficos de los resultados obtenidos. (Anexo 4)

En cuanto al análisis del rendimiento académico se recurre al CárDEX, éste es un documento de la Dirección de Administración Escolar (DAE) de la BUAP, en el que se contiene el registro de las calificaciones que el alumno obtiene por materia y de las cuales se promedia.

Para la presente investigación la aplicación de dicho instrumento se llevó a cabo en tres momentos, debido a que el paquete son 10 cuadernillos y se evaluaron a 30 personas. De manera colectiva se hizo la evaluación, en un horario proporcionado por la institución donde se realizó la investigación, en aproximadamente una hora.

En primer lugar, a los participantes se les hizo saber el objetivo de la investigación y la razón por la cual se les solicitó de manera voluntaria y bajo previo consentimiento participaran contestando el test y proporcionando datos relevantes, firmando una carta autorización para el uso de los mismos (Anexo 5). Posteriormente se les explicó en que consiste el instrumento, para que es útil y la manera en cómo se debe contestar, finalmente se les dio el cuadernillo de preguntas y la hoja de respuestas, enfatizando a su vez que si se presentaban dudas podían acercarse a preguntar y que en este cuestionario no había respuestas correctas o incorrectas.

En cuanto a la obtención del CárDEX, se hizo la petición a la dirección de la preparatoria de un oficio que solicitó la DAE para que proporcionaran dicho documento, una vez autorizado, se expidieron los CárDEX de los alumnos muestra (Anexo 6).

3.6 Análisis de los Datos: Programa Estadístico SPSS

A partir de los resultados obtenidos a través del instrumento, con respecto a la Inteligencia Emocional y del cárdex, donde se visualizó el promedio general como indicador del rendimiento académico, se recurrió al análisis estadístico de dichos datos en el programa SPSS 20[®]

En base a la hipótesis se realizó un análisis a través del coeficiente correlacional de Pearson sobre las puntuaciones obtenidas del instrumento MSCEIT, las cuales corresponden a un indicador total de la Inteligencia Emocional, uno por área: experiencial y estratégica y finalmente uno por rama: percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional; y el promedio general del alumno muestra. El coeficiente de Pearson “es una medida de grado de asociación lineal existente entre dos variables medidas a nivel de intervalo” (Garrido y Álvaro, 1995, p. 159). Este se calcula a partir de puntuaciones obtenidas de una muestra con respecto a las variables involucradas en el estudio, como fue este caso.

Además se realizaron gráficos para visualizar el comportamiento de los datos, con respecto a las puntuaciones antes mencionadas, información medular en la elaboración del programa psicopedagógico; estos realizados en el programa de Excel que permitiesen visualizarlos; así como comparaciones entre las puntuaciones generales, por área y por rama obtenidas por sexo y por grado académico. Esto será descrito y visualizado en el capítulo dedicado a los resultados.

3.7 Propuesta de Diseño de un Programa Psicopedagógico para el Desarrollo de Competencias Emocionales en Adolescentes

El objetivo de la presente investigación se centra en el diseño de un programa psicopedagógico que fomente las competencias emocionales en alumnos adolescentes de nivel medio superior y que este resulte un apoyo en su desempeño académico, familiar y social. En primer lugar al determinar fortalezas y debilidades con respecto a la inteligencia emocional se asientan las bases de las sesiones que componen el programa. Este es descrito y detallado en posteriores capítulos de esta investigación.

CAPÍTULO IV

**RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO SOBRE
EMOCIONES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ADOLESCENTES**

4.1 Resultados

Para la presente investigación se planteó como objetivo general el diseño de un programa psicopedagógico que promueva el desarrollo de competencias emocionales en adolescentes fomentando un manejo emocional a favor de su rendimiento académico; esto en una población de la educación media superior con una muestra ubicada en la preparatoria Gral. Emiliano Zapata de la BUAP. Esto después de sugerir la posible relación entre el nivel de competencias emocionales y rendimiento académico, lo que a su vez llevo a diseñar la hipótesis de investigación la cual dice que: H: A mayor nivel de competencias emocionales en los alumnos de la preparatoria, mejor rendimiento académico.

Con esto y como se detalló en el capítulo anterior, se aplicó el test MSCEIT y se visualizó el cárdex, el primero para obtener información respecto a la Inteligencia Emocional de los sujetos muestra, el segundo para visualizar el historial académico, así como el promedio general correspondiendo al rendimiento académico.

Los datos obtenidos se procesaron en SPSS, donde se correlacionaron las variables de rendimiento académico con el Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE), los resultados arrojan una correlación positiva débil, esto quiere decir que existen datos que se corresponden a un rendimiento académico y un CIE bajo, sin embargo, aquí mismo encontramos datos con disparidad, esto es, existen jóvenes con un bajo rendimiento pero en contraste un CIE alto, como se observa en la tabla 4.1., donde se resalta el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 4.1. Correlación entre rendimiento académico y Coeficiente de Inteligencia Emocional

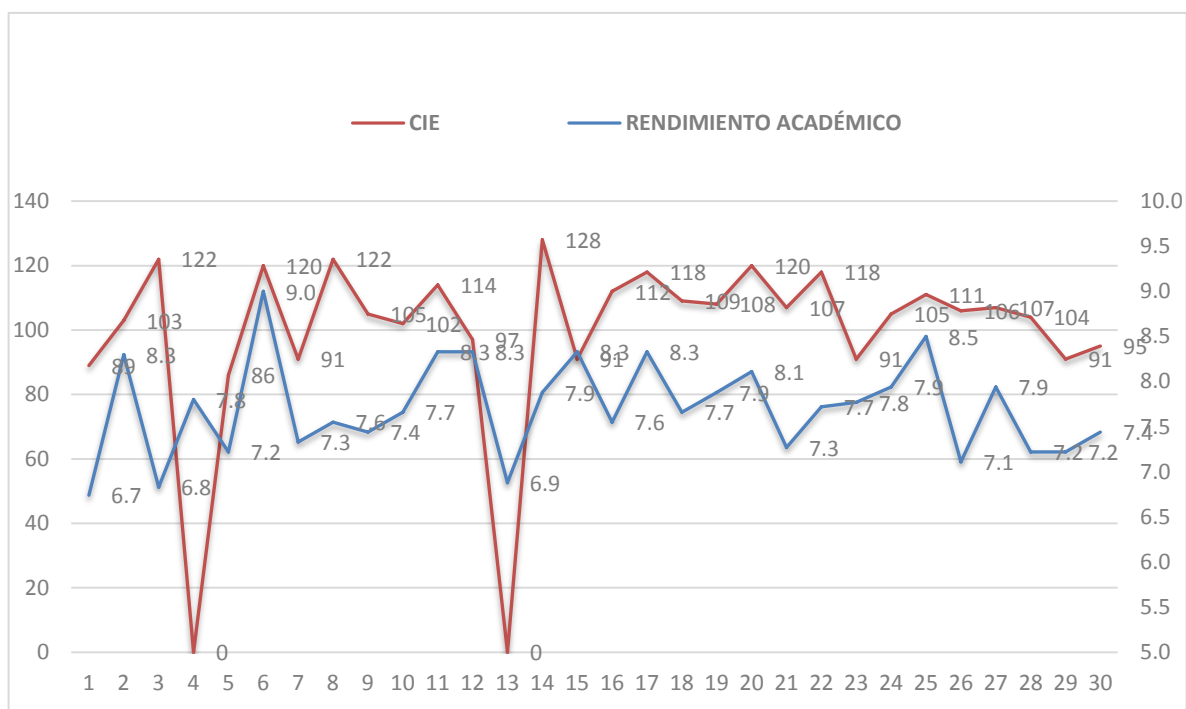
Correlaciones

		Rendimiento académico	Inteligencia Emocional
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1	.284
	Sig. (bilateral)		.128
	N	30	30
Inteligencia Emocional	Correlación de Pearson	.284	1
	Sig. (bilateral)	.128	
	N	30	30

Nota: se muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre los puntajes de la Inteligencia Emocional, evaluada a través del MSCEIT y el rendimiento académico, en donde se puede observar que no se presenta un índice significativo de correlación, frente al 0.05.

A su vez se muestra en la figura 4.1 la comparación entre puntuaciones obtenidas del Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE) y los indicadores del Rendimiento Académico, donde se puede observar lo antes mencionado, que alumnos con puntajes altos de CIE tienen bajo Rendimiento Académico, por otro lado alumnos con bajo CIE también tienen un bajo indicador de rendimiento. Lo que hace suponer que existen, y se deben de estudiar, otras variables involucradas con el desempeño escolar.

Figura 4.1. Gráfico de comparación entre puntuaciones del Coeficiente de Inteligencia Emocional (CIE) e indicadores del Rendimiento Académico.



Nota: Se puede observar un par de valores perdidos, esto debido a que al contestar erróneamente el instrumento, no se pudo obtener un indicador significativo, sin embargo no se descarta debido al índice de confianza para el presente estudio.

También se realizaron correlaciones entre las otras puntuaciones que el instrumento MSCEIT arroja y los indicadores de Rendimiento Académico. Las abreviaturas utilizadas en la tabla 4.2 son las siguientes:

- CIEEX: Coeficiente de Inteligencia Emocional Experiencial
- CIES: Coeficiente de Inteligencia Emocional Estratégica
- CIEP: Coeficiente de Inteligencia Emocional Perceptiva
- CIEF: Coeficiente de Inteligencia Emocional Facilitadora
- CIEC: Coeficiente de Inteligencia Emocional Comprensiva
- CIEM: Coeficiente de Inteligencia Emocional de Manejo

Tabla 4.2 Indicadores de correlación entre las áreas y ramas de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico

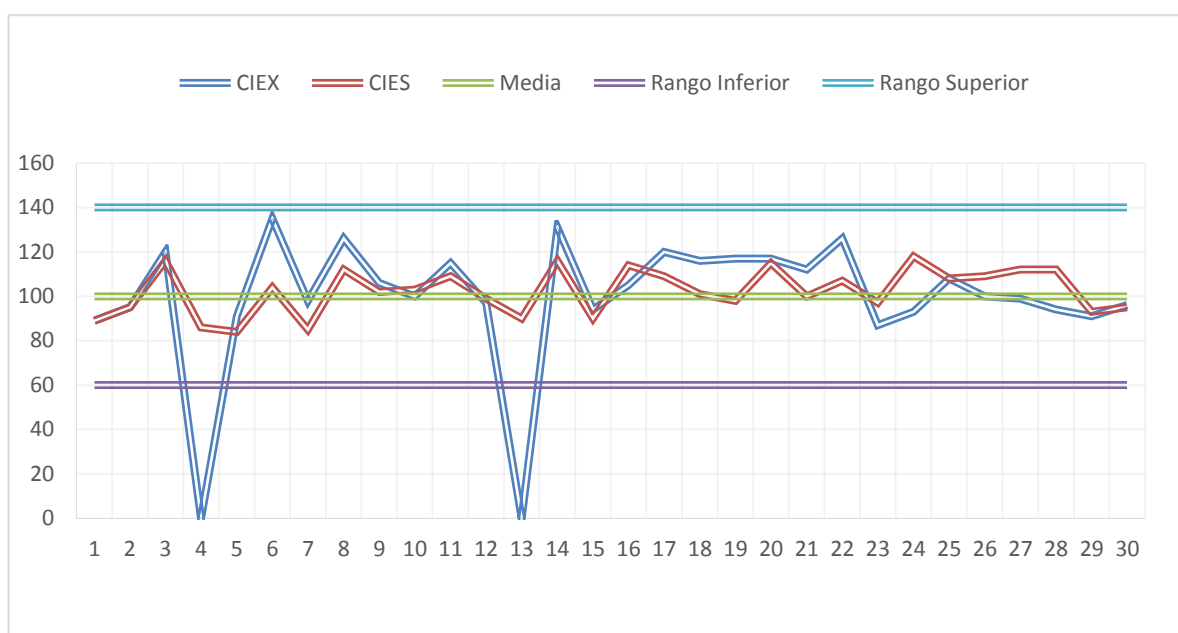
		CIEX	CIES	CIEP	CIEC	CIEF	CIEM
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	.307					
	Sig. (bilateral)	.099					
	Correlación de Pearson		.210				
	Sig. (bilateral)		.264				
	Correlación de Pearson			.233			
	Sig. (bilateral)			.214			
	Correlación de Pearson				.265		
	Sig. (bilateral)				.157		
	Correlación de Pearson					.308	
	Sig. (bilateral)					.098	
	Correlación de Pearson						.199
	Sig. (bilateral)						.293

Nota: En la tabla se muestran los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones, obtenidas a través del instrumento, y los indicadores del rendimiento académico. Los índices de correlación son resaltados y como se puede observar indican una correlación débil.

En la figura 4.2 se observa el comportamiento de los puntajes obtenidos por área de la inteligencia emocional. De las áreas de la IE, tanto la Experiencial (CIEX) como la Estratégica (CIES) no se muestra una gran diferencia entre puntuaciones, sin embargo se visualiza una mayor fluctuación por encima de la media en la CIEX, mostrando que la mayoría de la muestra es competente para percibir y comparar la información emocional, así como para utilizarla a favor del pensamiento. Mientras que la puntuación del área estratégica (CIES) en su

mayoría figura cerca de la media y lo que se traduce a una buena habilidad para comprender la información emocional y utilizarla estratégicamente para planificar y manejar sus emociones.

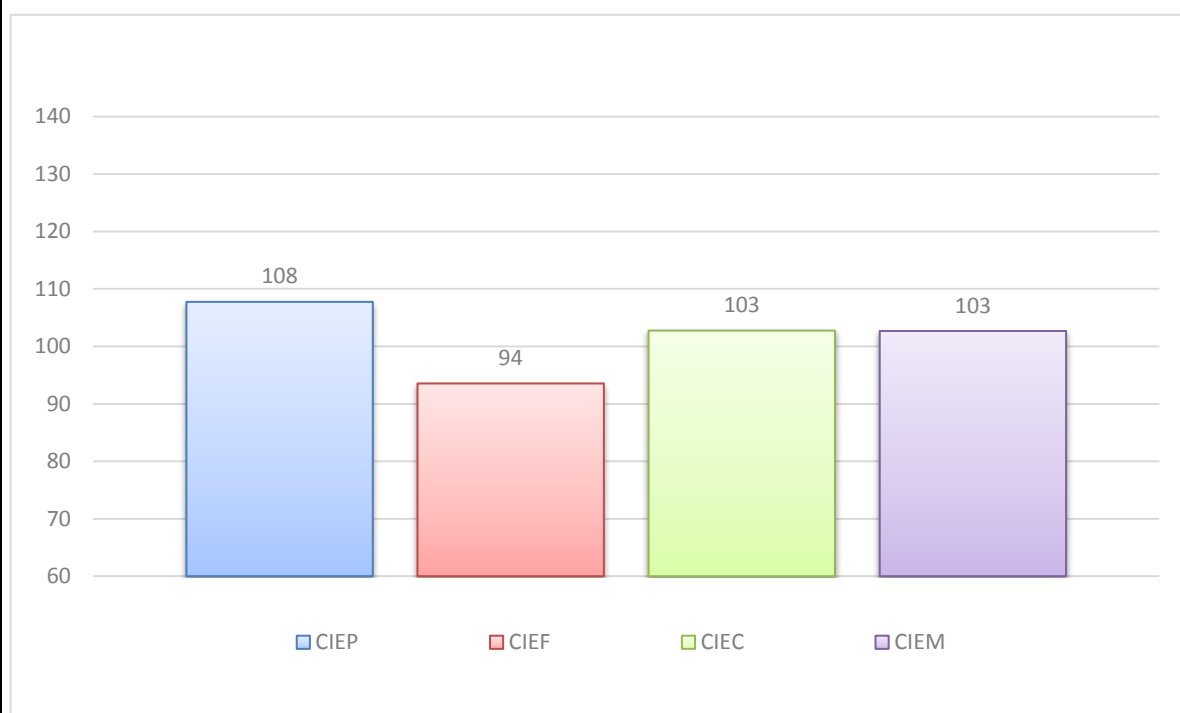
Figura 4.2. Gráfico puntajes Coeficiente de Inteligencia Experiencial (CIEX) y del Coeficiente de Inteligencia Emocional Estratégica (CIES)



Nota: En el gráfico se muestran los límites superior e inferior establecidos por el instrumento, así como la media.

Las puntuaciones obtenidas por ramas de la inteligencia emocional, correspondientes a la percepción, facilitación, comprensión y manejo también se graficaron, y dichos datos resaltan de los demás al ser estos los que conforman la base del programa.

Figura 4.3. Gráfica comparativa de los promedios por puntuaciones de cada rama de la Inteligencia Emocional



Nota: Se realizó un promedio del total de calificaciones obtenidas de la muestra en las ramas de la inteligencia emocional establecidas en el instrumento, con el fin de facilitar la visualización y análisis de los datos.

Como se observa, la percepción emocional (CIEP) promedia resultados altos con respecto a las otras tres ramas, sin embargo solo supera la media por ocho puntos. Es decir, que cuentan con la capacidad suficiente para desenvolver adecuadamente esta habilidad, sin embargo no es un dominio total, esto bien podría deberse a la edad madurativa de los individuos participantes.

Mientras que las puntuaciones de comprensión y manejo emocional (CIEC y CIEM) promedian un poco por encima de la media, y de acuerdo a los parámetros cualitativos del instrumento se considera que para dichas capacidades

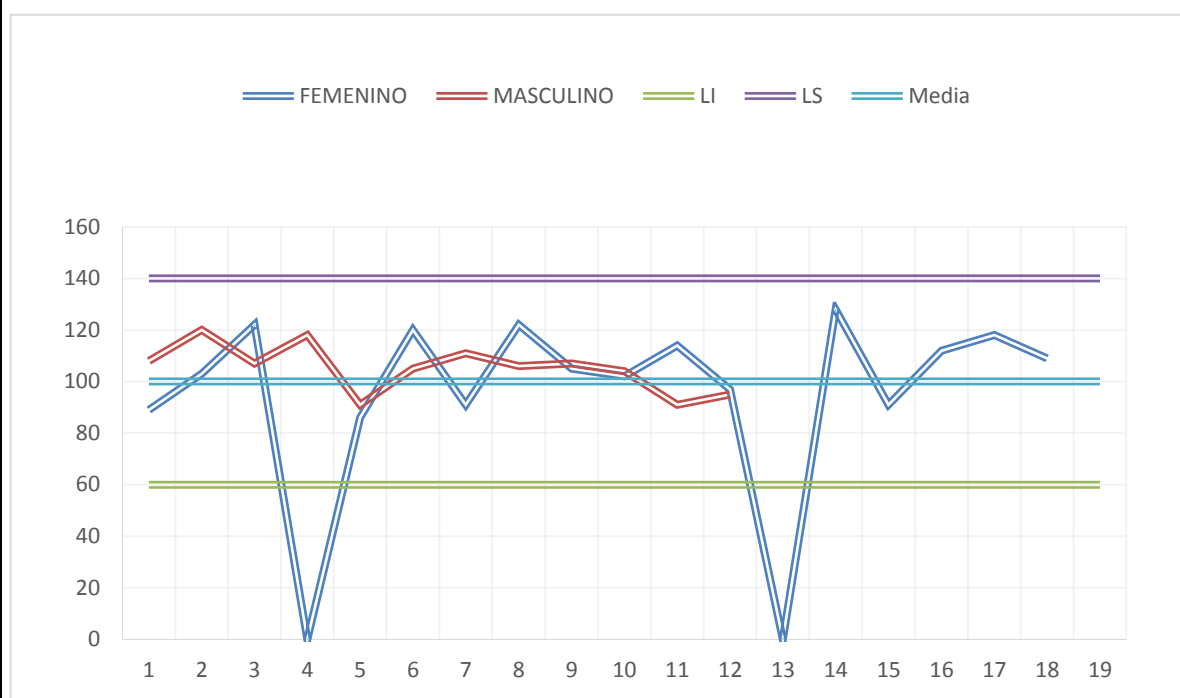
los alumnos son competentes, y al igual que la percepción, no dominan esta habilidad, sin embargo cuentan con los conocimientos para hacerlo. Para estas tres ramas es indispensable reforzarlas dentro del programa psicopedagógico y estimular su máximo desarrollo.

Es la facilitación emocional (CIEF) la rama que promedio por debajo de la media, y al igual que las otras tres, existe el conocimiento pero no el dominio de dicha habilidad. Ésta, específicamente, es una capacidad encaminada a utilizar las emociones a favor de la actividad cognitiva; esto y el puntaje presentado convierten a esta rama como prioridad.

Al realizar la comparación entre los géneros de los participantes, se observa mayor variación en la puntuación de las féminas frente a la muestra masculina, sin embargo ambos presentan, en su mayoría, puntuaciones arriba de la media, lo que hace considerar que no existe una diferencia significativa entre los sexos

Se realizó una comparación entre las puntuaciones que se obtuvieron por género, las puntuaciones de la muestra femenina que representa el 60%, tiene mayor fluctuación a diferencia de la muestra masculina (40%), ésta en cambio presenta puntuaciones más constantes y la mayoría figura unos puntos encima de la media. Todo esto se puede observar en la figura 4.4

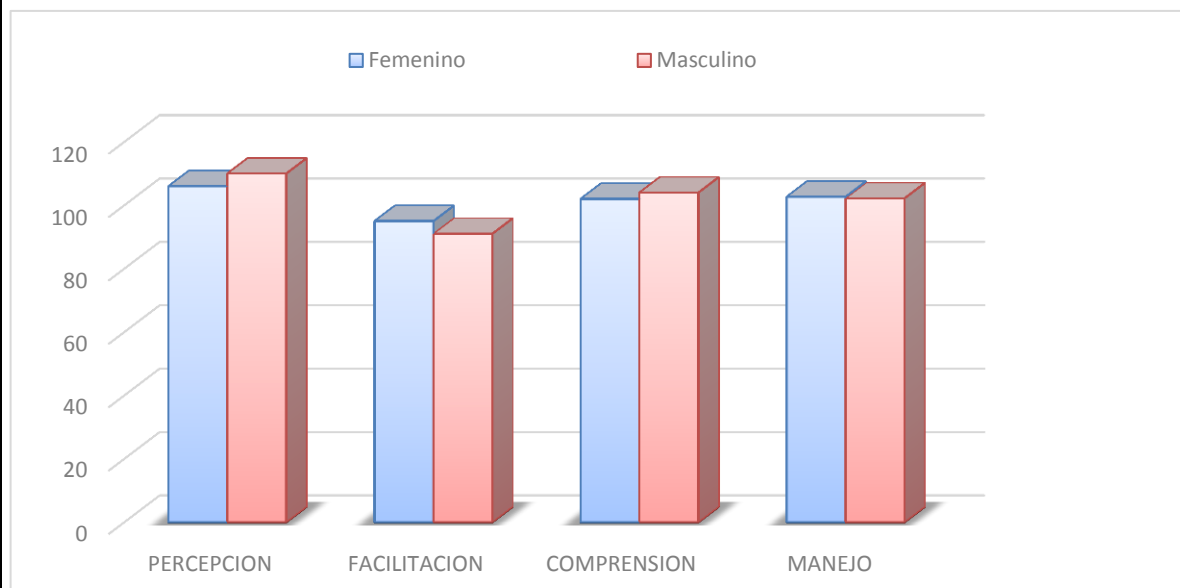
Figura 4.4. Gráfica comparativa de puntajes, del Coeficiente de Inteligencia Emocional, por género



Nota. 60% muestra femenina y el 40% muestra masculina.

Se hicieron comparaciones con respecto a las puntuaciones de CIE obtenida por los alumnos de acuerdo a su grado escolar, datos que se observan en la figura 4.5. Al parecer, los alumnos de primer y segundo año presentan puntajes con mayor variación comparación a los alumnos de tercer grado, los cuales tienen mayor estabilidad y en la media, esto puede deberse al grado de madurez, experiencia y adquisición que alcanzan en comparación con los alumnos de menores grados, los cuales a su vez pueden estar enfrentando aun las inclemencias de una adolescencia media.

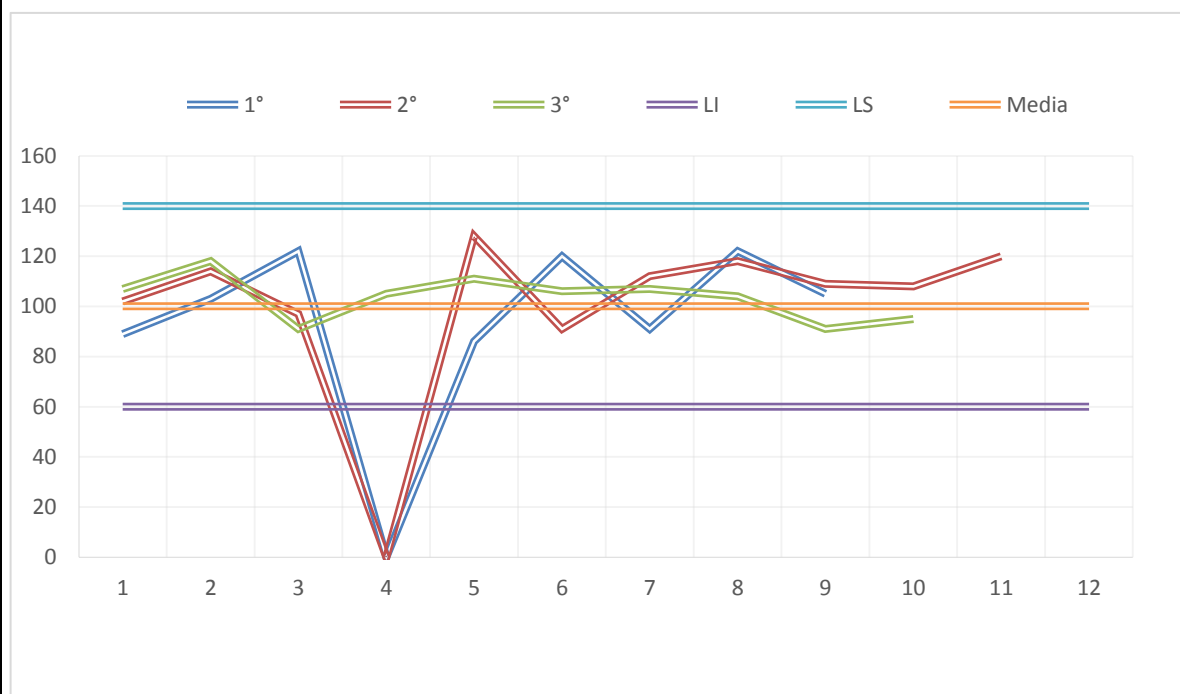
Figura 4.5. Gráfica comparativa de puntajes, por rama de la inteligencia emocional, entre géneros



Nota: se realizó un promedio de los puntajes obtenidos por género de forma que su visualización se facilitara

En la figura 4.6 se puede observar que, los promedios de puntajes de cada rama de la inteligencia emocional obtenido por sexo enmarca una diferencia, no tan abierta, pero existente. La facilitación emocional sigue siendo la rama más baja en comparación con las demás, entre hombres y mujeres, los primeros presentan esta habilidad menos desarrollada en comparación con las mujeres, es decir, que a ellos separar la emoción del pensamiento puede ser una tarea que no se les dé mucho.

Figura 4.6. Gráfica comparativa de puntajes del Coeficiente de Inteligencia Emocional por grado escolar



Nota: Los datos aquí graficados corresponden a las puntuaciones que la muestra, que se obtuvo por grado escolar.

Finalmente se hizo una comparación entre los puntajes obtenidos por cada una de las ramas que componen a la inteligencia emocional, la percepción, la facilitación, la comprensión y el manejo emocional, entre los grados académicos. Los datos se observan en la figura 4.7, para lo cual se promediaron dichas puntuaciones.

Figura 4.7. Gráfica comparativa de promedios de los puntajes, por rama de la inteligencia emocional, de cada grado escolar



Nota: Se promediaron las puntuaciones obtenidas por cada grado escolar para facilitar su observación y análisis.

Para los tres grados la Percepción emocional figura como la más alta, de estas los alumnos de primer grado muestran una mayor capacidad en comparación con los de tercero, pero en las otras tres ramas su puntaje es menor. De igual forma, para los tres grados la Facilitación emocional tiene una puntuación por debajo de la media y menor a la demostrada en las otras ramas, los de primer año aún más bajos que los de tercero, pero estos un poco de bajo de los de segundo año.

Todos estos resultados proporcionaron datos de relevancia para el presente estudio, que a su vez permite establecer conclusiones y encaminar las

recomendaciones, en las que se incluye el diseño del programa psicopedagógico para el desarrollo y fortalecimiento de áreas y ramas de la inteligencia emocional.

Finalmente los datos obtenidos permiten establecer una resolución con respecto a la hipótesis planteada para esta investigación la cual dice que: H¹ A mayor nivel de competencias emocionales en los alumnos de la preparatoria, mejor rendimiento académico. De acuerdo a los datos estadísticos de correlación tal hipótesis no se cumple, lo que la investigación cuantitativa arroja es que la inteligencia emocional no es una variable que incida directamente sobre el rendimiento académico, su relación, estadísticamente hablando no es significativa. En una interpretación más cualitativa, el papel de la inteligencia emocional en el rendimiento académico es de relevancia, esto se explica en el capítulo dedicado a las conclusiones.

4.2 Discusión de los resultados

Los datos obtenidos tras el análisis correlacional entre las variables de Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico demuestran que no existe una relación tan significativa entre estas ya que como se observa en la figura 4.1 alumnos con promedios escolares bajos obtuvieron Coeficiente de Inteligencia Emocional por encima de la media, pero también se puede ver que hay alumnos con promedios bajos y CIE por debajo de la media, señalando que si bien cuentan con capacidades para un manejo emocional adecuado es necesario que las fortalezcan o en su caso se fomente su desarrollo. Estos resultados no difieren en gran medida a los obtenidos en las investigaciones de Ferragut y Fierro (2009) y Gaeta y López (2013) quienes en su análisis correlacional respectivo no encontraron una relación directa entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, no así entre otras variables donde la IE sí influye directamente, como el bienestar. Esto puede contemplarse para futuras investigaciones, suponiendo que son otras las variables influyentes directas en el rendimiento escolar del

alumno, por lo tanto las líneas de estudio bien pueden encaminarse a las relaciones maestro-alumno, la didáctica de la materia o el contexto escolar, entre otras.

La finalidad principal del estudio se evoca al diseño de un programa psicopedagógico encaminado a fomentar el desarrollo de habilidades emocionales, para lo cual se utilizan los datos correspondientes a las ramas de la inteligencia emocional del modelo teórico de Salovey y Mayer (Fernandez, et al, 2005). Como lo hace el programa desarrollado por la Universidad de Malaga, en España, el programa INTEMO.

Correspondiente a esta investigación la habilidad con menor puntaje en comparación con las demás ramas y a la cual se enfoca la atención del programa es la facilitación emocional, que de acuerdo a las consideraciones generales para su interpretación, la puntuación que oscila entre los 90 y 110 puntos indica que “la persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito” (Mayer, et al 2009, p. 75) es decir, que si bien saben cómo hacerlo o lo han llegado a hacer les hace falta reforzarlo con practica constante

En cuanto a la comparación realizada entre las puntuaciones obtenidas por género, no se observa una diferencia significativa correspondiente al Coeficiente de Inteligencia Emocional general, sin embargo, entre las puntuaciones de cada rama de la inteligencia emocional si se observa una disparidad, no muy grande pero resalta que para la muestra masculina, la habilidad de discernir y/o utilizar las emociones a favor del pensamiento es menos a la de la muestra femenina.

Adicionalmente, se comparan las puntuaciones de los alumnos por el grado académico que cursan. Tanto para primer como para segundo grado se observan puntuaciones oscilantes, mientras que los alumnos de tercer grado arrojaron resultados más constantes, en su mayoría arriba de la media; aquí pueden verse involucrados diversas variables, se puede deducir que para los alumnos de primer año la transición de nivel escolar, cambios de círculos de amigos, etc. son factores

de influencia sobre su estado emocional; para los de segundo año, el proceso de decisión vocacional al que la se encamina a los alumnos puede ser otro factor, mientras que para los de tercer grado puede ser la próxima transición a la educación superior o al mundo laboral.

En lo referente a las puntuaciones de las ramas de la inteligencia emocional, los tres grados presentan puntuaciones por debajo de la media en la CIEF, lo que supone que para el diseño del programa lo homogeneidad del grupo en este aspecto ha de tomarse en cuenta.

De acuerdo a lo anterior, se asume que el programa psicopedagógico se debe desarrollar en base a las necesidades latentes evaluadas, fortaleciendo las habilidades que puntúan alto y fomentando el desarrollo del área que se encuentra más baja.

4.3 Conclusiones

Para finalizar, se puede concluir la necesidad de incrementar progresivamente en los centros educativos y en los profesores la conciencia de que la educación no se encamina solo a fomentar el conocimiento académico, sino que la educación integral engloba los aspectos emocionales, lo que, como se ha mencionado, beneficia su bienestar general, su rendimiento escolar y mejora la convivencia escolar. Durante el servicio social prestado a la preparatoria Gral. Emiliano Zapata, se observó que esto no se cumplía del todo, los alumnos entraban en un estado de estrés ante las evaluaciones académicas, específicamente en Matemáticas, la exigencia de la materia generaba estrés, además de los problemas emocionales que estuviesen experimentando, la problemática se centraba en las numerosas bajas académicas por esta materia, las acciones de prevención y solución se centran en clases extracurriculares, dejando de lado un área importante y relevante para el buen desempeño, las emociones. Frente a esto se trazó el objetivo de la presente investigación, el diseñar una acción

paralela a las materias curriculares de modo que no afectara las calificaciones de los alumnos participantes.

Durante la revisión teórica se corroboró la importancia que toman las emociones en el desarrollo, en palabras de Eduard Punset son “conocimientos que traemos de fábrica, es un inventario de respuestas inconscientes a afectos, pasiones y olvidos de quienes nos rodean” (Bisquerra, Punset, Mora, García, López, Pérez, Lantieri, Nambiar, Aguilera, Segovia, y Planells, 2012, p. 5) y con los cuales interactuamos toda la vida, que bien puede beneficiarnos o puede perjudicar nuestro bienestar y desempeño, la inteligencia emocional se asemeja a una herramienta para el ajuste y mantenimiento del estado emocional, ya sea positivo o negativo. Durante la adolescencia esta herramienta se convierte en una llave maestra para abrir y cerrar puertas emocionales y obtener de estas lo mejor, de tal suerte que todo cambio, tanto propio de la etapa que atraviesa como del exterior sea sobrellevado adecuadamente y con esto disfrutar su etapa vital. De ahí la importancia de comenzar una educación emocional desde la cuna, de modo que conforme el ser humano crezca refuerce las habilidades propias de la inteligencia emocional, la familia y la escuela se convierten en los agentes principales para el proceso educativo.

En cuestión escolar, las investigaciones utilizadas como referencia en este estudio recalcan que para optimizar el aprendizaje y que este sea significativo para el alumno debe dirigirse su potencial cognitivo a tal acción, por lo tanto es necesario cuenten con la habilidad de focalizar y organizar su pensamiento aun cuando la situación emocional sea tan demandante. Por lo que se debe considerar como una variable importante a su estado emocional y entonces enfocar estrategias educativas que fomenten el desarrollo de competencias emocionales.

Al desarrollar el proceso de investigación se tomó en cuenta la importancia que tiene el realizar un análisis del contexto y evaluación de necesidades antes de diseñar o establecer cualquier tipo de intervención. Es necesario empaparse de toda la información relevante para estructurar cualquier acción. Para ésta

investigación se recurrió al uso de un instrumento que tiene pocos reportes a nivel nacional, el MSCEIT es recomendable para investigaciones que busquen resultados más objetivos, este instrumento ha sido adaptado al español y cuenta con baremos para distintas poblaciones, entre ellas la latina.

Durante la aplicación del instrumento, se observó el poco interés por parte de los profesores, que se reflejaba en la poca participación, y de acuerdo al modelo educativo que la BUAP tiene como base, la educación emocional es un complemento importante para lograr una educación integral, por lo tanto se debe estimular el compromiso y la participación de los maestros para cubrir dicho objetivo. Mientras que para los alumnos, temáticas emocionales les resulto de interés, sobre todo para aquellos que la contemplan como una solución para optimizar su desempeño académico.

Una vez que se obtuvieron los datos y se realizó el análisis correspondiente se obtuvo, hasta el momento, una evidencia significativa de que la inteligencia emocional se involucra con el ajuste escolar del alumno. En cuanto a la hipótesis establecida finalmente fue refutada con los resultados obtenidos del análisis estadístico, es decir, no hay una relación directa, sin embargo, es claro que el bienestar del individuo depende en gran medida del estado emocional en que se encuentre, lo que a su vez potencia el desempeño en cualquier área, así como la interacción con el ambiente social, si bien no es una variable que incida directamente, su papel no se descarta, el saber manejar adecuadamente las emociones beneficia no solo el bienestar psicológico, sino también físico, así como cualquier ejercicio cognitivo que se ponga en marcha.

Es importante dado los resultados de este estudio analizar otras variables que giren en torno al rendimiento académico, metodología didáctica, relación docente-alumno, ambiente escolar, hábitos de estudio, entre otras, pues se observa que no necesariamente un alumno con bajo rendimiento académico tiene problemas de manejo emocional.

Para el diseño del programa psicopedagógico, como se mencionó anteriormente, es de vital importancia el analizar el contexto y realizar un diagnóstico de necesidades, seleccionando las herramientas adecuadas para obtener datos relevantes y que permitan delinear la problemática de manera clara y precisa; así como establecer objetivos realistas y capaces de ser alcanzados. De tal suerte que el impacto de la acción a encaminar sea positivo.

Con esto también se asienta que no basta con diseñar y aplicar programas de educación emocional, sino que también es necesario evaluarlos, de tal manera que se obtengan más datos y se determinen aquellos puntos que requieran mejora. La estrategia didáctica del programa deberá cuidar el fortalecimiento de las habilidades emocionales con las que cuentan algunos jóvenes y fomentar aquellas con las que algunos no cuentan

Se debe tomar en cuenta que a pesar de trabajar con un grupo de alumnos que tenga en común problemas de rendimiento académico, no significa que todos carezcan de habilidades en el manejo de emociones. Esto es que será un grupo homogéneo en el aspecto académico pero heterogéneo en el CIE; impulsando al diseño de estrategias didácticas para el programa que beneficie a todos y no solo unos cuantos, para lo cual se deberá identificar subgrupos dependiendo del CIE, de forma general, pero además identificar de manera precisa áreas específicas en donde los alumnos presenten mayor problema y dirigir la atención a éstas pero sin descuidar sus fortalezas, como se realizó en esta investigación.

4.4 Recomendaciones

A la preparatoria donde se realizó el estudio, se recomienda observar la didáctica y el proceso de evaluación utilizado por los profesores de la materia de matemáticas y cálculo, involucrando al alumno para enriquecer los datos y de manera conjunta encontrar soluciones que favorezcan tanto a uno como a otro, así como para proponer estrategias que hagan disminuir las bajas académicas de

ésta materia; siempre involucrando el aspecto emocional del adolescente. Así mismo se recomienda realizar investigaciones en torno a otras variables involucradas en el rendimiento académico del alumno, como la relación profesor-alumno, el contexto escolar, la didáctica utilizada, etc.

También se propone aumentar las investigaciones en torno a la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en la población mexicana a fin de enriquecer la temática y a su vez aumentar propuestas psicopedagógicas en torno a la misma y aumentar su implementación y práctica, como la que se diseñó en este estudio, la cual se expone a detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

**PROPUESTA DE UN PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
EMOCIONALES EN ADOLESCENTES**

5.1 Aspectos generales del programa psicopedagógico propuesta “¡DCEA!” (Desarrollo de Competencias emocionales en adolescentes)

En este trabajo se confirma lo que apuntan algunos autores sobre que una propuesta de intervención paralela a la curricular escolar es una acción pertinente, ya que no interrumpe el horario de las materias escolares, y se adecua a las necesidades detectadas. La desventaja podría ser la cantidad de alumnos participantes, ya que no se cubre a la población escolar, sola los que deseen ser parte de estos programas, sin embargo es una opción positiva. Autores como Álvarez (2011) y Bisquerra (2011) argumentan desde la psicopedagogía la importancia de incrementar habilidades que además del manejo emocional, permitan que alumnos potencien su desempeño académico al focalizar su atención a procesos cognitivos, como el aprendizaje, la toma de decisiones, solución de problemas, creatividad, etc. y utilizar la información emocional a su favor. Ante esto, y como el objetivo de la presente investigación lo enmarca, se diseñó un programa psicopedagógico dirigido a adolescentes del nivel medio superior para el desarrollo de competencias emocionales.

El diseño del programa se sustenta en la metodología constructivista, ésta “permite que los alumnos aprendan, al mismo tiempo, sobre el contenido y el proceso que han llevado a cabo para solucionar los problemas planteados” (Pimienta, 2007, p. 9), lo que en la inteligencia emocional se traduce como el que los alumnos no sólo conozcan en qué consiste cada habilidad emocional o que es lo que la compone, sino además que tomen conciencia del proceso que conlleva y adquieran a través de su práctica, aprendizajes significativos y estimulen su práctica de manera que el adolescente refleje el beneficio de este hábito sobre su rendimiento escolar y desarrollo en general.

Por su parte, la planeación didáctica del programa tiene como base al enfoque socioformativo por competencias, éste define a las competencias como

“actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (...) movilizandolos estos saberes hacia el logro de una meta determinada del contexto” (Tobón, Pimienta y García, 2010, pp. 11-12). Lo que, entonces, puede asegurar un aprendizaje significativo e integral, siempre dependiendo de la práctica adecuada de las competencias en el proceso de enseñanza. Para esto, en primer lugar, se definen las competencias que se pretenden formar, “a partir del análisis de problemas [o necesidades detectadas] del contexto” (Tobón, et al., 2010, p. 13).

De manera general, la competencia del programa titulado ¡DCEA! (Desarrollo de competencias emocionales en adolescentes) es: **Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.** Para esto, el diseño de cada sesión toma propuestas de Pimienta (2007), y su estructura la componen

- Título: Se redacta basado en la temática a tratar
- Competencia a desarrollar: describe la competencia a formar en la sesión
- Método: Este corresponde al método de enseñanza, propuestos por Lerner y Skatkin (Labarrere, 2001, citado por Pimienta, 2007, pp. 28-29) mismos que propician la actividad cognitiva.
- Estrategias de enseñanza: “Es la operación particular, practica o intelectual, de la actividad del profesor o de los estudiantes, que contempla la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método”. (Labarrere, 2001, p 113-120 citado por Pimienta, 2007, p. 30).
- Recursos: hace referencia a aquello de lo que se apoya la sesión, correspondiente a material de manera general.
- Actividades coordinador y Actividades alumnos: describe las acciones a llevar a cabo, el título y una pequeña descripción.

- Tiempo: cuánto tiempo se llevará la actividad
- Referencia: de donde se extrae la actividad o de que autor se apoya.
- Evidencia(s): Corresponde a la actividad realiza y su resultado en físico o la tarea asignada.
- Tarea: actividad que se le asigna al alumno para realizar en casa
- Observaciones: en este apartado el coordinador anota aquellos puntos que considere relevantes y que detecto durante el desarrollo de la sesión.

Enlistado lo anterior, se presenta la planeación didáctica para el logro de las competencias descritas en el siguiente apartado.

5.2 Planeación didáctica del programa

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA	
Nombre : PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ADOLESCENTES “DCEA”	
Duración: 00 sesiones	Tiempo presencial: 1:10 por sesión
Coordinadora: Goretti Torres Moxo	Dirigido a: Estudiantes de educación media superior
COMPETENCIA GENERAL DEL PROGRAMA	
Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.	

SESION I: CORAZONES INTELIGENTES

Competencia a desarrollar:

- Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.

Método: Exposición problemática	Estrategia: Preguntas abiertas	Recursos Medios electrónicos y digitales, material audiovisual de presentación. Espacio de interacción.	
Actividad del coordinadora	Actividad alumnos	Tiempo	Referencia
Coordinar dinámicas grupales	“Juego de la verdad”	30 min	Fritzen, 1988, p. 17
Presentación del programa		15 min	
	Contestar encuesta “Expectativas del programa”	10 min	Álvarez 2011
Evidencia(s): Encuesta alumnos	Tarea:	Observaciones:	

SESIÓN II: DX EMOCIONAL			
Competencia a desarrollar			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal. 			
Método: Investigativo	Estrategias:	Recursos: Test MSCEIT, hojas de respuestas, cuadernillos, carta autorización de uso de datos	
Actividad coordinadora	Actividad alumno	Tiempo	Referencia
Coordinar dinámica de presentación	“Gatito pinto michi se siente...”	15 min	
Presentación de consideraciones generales del instrumento	Firma de “Carta de autorización de uso de datos”	10 min	Mayer, et al. (2009)
Aplicación del test	Contestar test	50 min	Mayer, et al. (2009)
Análisis de resultados		1 semana	
Evidencia: Hojas de respuestas Perfiles de resultados elaborados (vía web)	Tarea	Observaciones	

SESIÓN III: LAS EMOCIONES

Competencia a desarrollar:

- Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.

Método: Explicativo-ilustrativo	Estrategias: Preguntas guía	Recursos: Medios electrónicos y digitales, laminas rotafolio, plumones	
Actividades coordinadora	Actividades alumno	Tiempo	Referencia
Coordinación de actividad.	Reactivación de conocimientos previos elaborando el cuadro por equipo SQA (Lo que sé y lo que quiero saber).	15 min	García, 2001 (citado por Pimienta, 2007 p. 131).
Exposición temática: “las emociones”		15 min	Martínez, 2008
	Llenar el campo “lo que aprendí” de la lámina SQA. Compartir conclusiones por equipo.	15 min	
Evidencia: Lamina SQA	Tarea:	Observaciones	

SESIÓN III: PERCEPCION EMOCIONAL... YO SIENTO

Competencia a desarrollar:

- Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.

Método: Exposición problemática	Estrategias: Preguntas exploratorias, cuadro comparativo	Recursos: Electrónicos y digitales, Osito mensajero,	
Actividad coordinadora	Actividad alumno	Tiempo	Referencia
Coordinación de actividades	“El osito mensajero”	20 min	Bisquerra, 2012, p. 171
Exposición temática: “Características fisiológicas de las emociones” a través de cuadros comparativos		15 min	Carpi, et al. (2008) Etxebarriba, (2008).
	“Mi gestión emocional”	20 min	Bisquerra, 2011, p. 210
Evidencia: Hoja de actividad “Mi gestión emocional”	Tarea: Realizar reporte semanal “Mi gestión emocional”	Observaciones:	

SESIÓN IV: PERCEPCION EMOCIONAL.... YO VEO			
Competencia a desarrollar			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal. 			
Método: Exposición problemática	Estrategias: Peguntas exploratorias	Recursos: Medios electrónicos y digitales, peluca, mascadas	
Actividad coordinador	Actividad alumnos	Tiempo	Referencia
Coordinación de actividades	“Caritas emocionales”	10 min	
Exposición temática: la expresión emocional		10 min	Martínez, 2008
Llenado de “Matrices de valoración de las actividades”	“Traduciendo al cavernícola”	20 min	Adaptación, Bisquerra, 2012, p. 171
	“Adivina la emoción”	20 min	
Evidencia: Reporte semanal “Mi gestión emocional” “Matrices de valoración”	Tarea: Reporte “Mi gestión emocional” Traer para la próxima sesión una obra artística.	Observaciones:	

SESIÓN V: EMOCION-ARTE			
Competencia a desarrollar:			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal. 			
Método: Exposición problemática	Estrategia: Grupales: corrillos.	Recursos: Obras artísticas audio y visuales libro de firmas.	
Actividad Coordinadora	Actividad alumno	Tiempo	Referencia
Coordinación de actividades	“Hoy mi día es...” Describirlo en un color, temperatura y objeto.	10 min	
Matrices de valoración	Montaje y exposición del “Museo emocional”	40 min	Adaptación de Waisburd, 1993, p. 171
	Compartir experiencias	10 min	
Evidencia: Reporte: Mi gestión emocional Matrices de valoración Opiniones sobre obras Evaluación del bloque y sesiones.	Tarea: Reporte “mi gestión emocional”	Observaciones:	

SESION VI: NO ES CASUALIDAD			
Competencia a desarrollar:			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal. 			
Método: Explicativo-ilustrativo	Estrategia: Cuadro comparativo	Recursos: Electrónicos, digitales	
Actividad coordinadora	Actividad alumnos	Tiempo	Referencia
Coordinación de actividades	“El saco de las emociones”	30 min	Adaptado de Bisquerra, 2011, p. 144.
	“Creencias irracionales”	30 min.	Bisquerra, “011, p. 126.
Evidencia: Reporte: Mi gestión emocional Hojas de las actividades de la sesión	Tarea	Observaciones	

SESIÓN VIII: PAPAS VIEJAS			
Competencia a desarrollar:			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal. 			
Método:	Estrategia	Recursos	
		Hojas de actividades	
Actividad del coordinador	Actividades alumnos	Tiempo	Referencia
Coordinación de actividades	“Costal de papas viejas”	15 min	Pimienta, 2007
	“Es... Tristeza”	25 min	Bisquerra, 2011, 140
	¿Gacela o cabra?	25 min	Bisquerra, 2011, 93
Evidencia	Tarea	Observaciones	
Reporte “mi gestión emocional”	Reporte “mi gestión emocional”		
Hojas de reporte de cada actividad			

SESIÓN IX: PONGO MIS OJOS FURIOSOS

Competencia a desarrollar:

- Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.

Método	Estrategias	Recursos	
Exposición problemática	Dinámicas grupales activas	Hojas, colores, plumones, gises, almohadas, música relajante	
Actividad	Recursos	Tiempo	Referencia
Coordinación de actividades	Emociones y colores	20 min	Bisquerra, 2011, p. 86
	“Almohadazos” Manifestación y control de la ira	20 min	
	Relajación: Respiración profunda	15 min	Bisquerra, 2011, p. 123
	Compartir experiencias	10 min	
Evidencia:	Tarea:	Observaciones:	
Reporte “mi gestión emocional”			
Hojas de trabajo			
Matrices de valoración			

SESIÓN X: ACOMODO MIS IDEAS

Competencia a desarrollar:

- Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.

Método: Exposición problemática	Estrategia: Matriz de clasificación	Recursos Cartulinas, colores, plumones, revistas, tijeras.	
Actividades coordinadora	Actividades alumnos	Tiempo	Referencia
Coordinación de las actividades	El osito mensajero	15 min	Bisquerra, 2012, p. 171
	“Organizarse para sentirse mejor”	35 min	Bisquerra, 2011, p. 225
	Compartir experiencia	15 min	
Evidencia Reporte: Mi gestión emocional Hojas de trabajo.	Tarea Reporte: Mi gestión emocional	Observaciones	

SESIÓN XI: HOY HE TENIDO UN MAL DIA

Competencia a desarrollar:

- Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.

Método: Explicativo ilustrativo	Estrategias Analogías	Recursos Hojas de trabajo	
Actividades coordinador	Actividades alumnos	Tiempo	Referencia
Coordinar actividades	“La papa caliente” Compartir su experiencia emocional en la semana	15 min	
	Hoja de trabajo “Hoy he tenido un mal día	25 min	Bisquerra, 2011
	Compartir experiencias	20 min	
Evidencias Hoja de trabajo Reporte mi gestión emocional	Tarea Reporte: mi gestión emocional	Observaciones	

SESIÓN XII: PENSEMOS			
Competencia a desarrollar:			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal. 			
Método: Exposición problemática	Estrategia Debate	Recursos Los seis sombreros de colores de De Bono Hojas de colores	
Actividades coordinador	Actividades alumnos	Tiempo	Referencia
Coordinación de las actividades	“Hoy mi color es”	10 min	
Moderación del debate Observación de la actividad “matriz de valoración”	Seis sombreros de colores: blanco, “Los seis sombreros de Eduardo de Bono” aplicación a problemas emocionales.	40 min	De Bono, 2012,
Cierre: ¿qué aprendí?	Participación oral	10 min	
Evidencia Matriz de valoración Reporte mi gestión emocional	Tarea Reporte mi gestión emocional	Observaciones	

SESIÓN XIII: LA RAZON DE MI ALEGRIA

Competencia a desarrollar

- Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.

Método: Explicativo-ilustrativo y exposición problemática	Estrategia Debate	Recursos Libreta “contador de la felicidad”	
Actividades coordinador	Actividades alumnos	Tiempo	Referencia
Exposición temática “la felicidad”		15 min	
Moderación del debate	Debate ¿Qué es la felicidad?	25 min	Pimienta, 2007
	Contador de la felicidad	25 min	Bisquerra, 156
Evidencia Reporte mi gestión emocional Matriz de valoración del debate Contador de la felicidad	Tarea Reporte “Contador de la felicidad”	Observaciones	

SESION XIV: MEJOR SOPITA			
Competencia a desarrollar:			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal. 			
Método Exposición problemática	Estrategia Positivo-Negativo-Interesante	Recursos Hojas rotafolio, post-it, plumones, revistas, tijeras, pegamento.	
Actividad coordinador	Actividades alumnos	Tiempo	Referencia
Coordinación de actividades	El osito mensajero	15 min	Bisquerra, 2012, p. 171
Llenado de Matrices de valoración de la sesión	“Áreas de mejora”	40 min	Bisquerra, 2011, p 161
	Compartir experiencia	10 min	
Evidencia Hoja de trabajo “áreas de mejora” Contador de la felicidad	Tarea Reporte: Contador de la felicidad	Observaciones	

SESIÓN XV: QUE BIEN, TODO ESTÁ BIEN

Competencia a desarrollar:

Fortalecer la facilitación, el manejo, la comprensión y la percepción emocional para que los adolescentes de la preparatoria lo emplea en favor de su desempeño académico con compromiso y en un ambiente de respeto y tolerancia grupal.

Método	Estrategia	Recursos	
Exposición problemática	Mesa redonda	Tarjetas con preguntas, Encuesta final y matrices de evaluación.	
Actividad coordinador	Actividades alumnos	Tiempo	Referencia
Moderador de mesa redonda Llenado de matrices de valoración del debate	Discusión “¿las emociones son importantes?”	45 min	
Coordinar cierre	Compartir experiencias del taller	15 min	
Coordinar evaluación	Contestar encuesta sobre el programa	10 min	
Elaboración de reporte cualitativo sobre la participación de los alumnos del programa y sus avances.		1 semana	

Evidencias:

Actividades de las sesiones, encuestas, reportes de Mi gestión emocional y contador de la felicidad

REFERENCIAS

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación: un enfoque de procesos* . Madrid: Alianza .
- Alcaraz, V. y Gumá, E. (2001). Las emociones. En Alcaraz, V. y Gumá E. (Ed.), *Texto de neurociencias cognitivas* (págs. 111-142). México D.F.: El Manual Moderno.
- Alvares, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Ardila, R. (1981). *Psicología Fisiologica*. México D.F. : Trillas.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona : Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa. 21(1), pp. 7-43. Disponible en: <http://http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10 , pp. 61-82. Disponible en: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López, E., Pérez, J., y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones?* . Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Benemérita Universidad Atónoma de Puebla. (2007). *Modelo Universitario Minerva: Modelo Educativo Académico*. . México: BUAP.

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2013). *Anuario Estadístico Institucional 2012-2013*. México: BUAP.
- Bustamante, E. (2007). *El sistema nervioso. Desde las neuronas hasta el cerebro humano*. Medellín : Editorial Universidad de Antioquia.
- Calle, M., Remolina , N., & Velázquez , B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA Publicacion científica en ciencias biomedicas*, 9(15), 94-109.
- Carpi, A., Guerrero, C., & Palmero, F. (2008). Emociones básicas. En F. y. Martínez (Ed.), *Motivación y Emoción* (págs. 233-274). Madrid: Mc Graw Hill.
- Castro, A., Merino, D., Aguirre, G., Velazquez, M., Degante, M., & Torres, R. (Febrero de 2014). Programa de apoyo psicopedagogico y orientacion educativa para la educacion media superior. Puebla: BUAP.
- Chavarria, M. (2011). *Cómo coordinar la educación entre padres y profesores*. México D.F.: Trillas
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. (T. d. Amo, Trad.) Madrid: Morata.
- Colmenero, J. (2004). Percepción visual y auditiva. En J. Mestre, & F. Palmero (Edits.), *Procesos psicologicos básicos. Una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía* (págs. 27-52). Madrid.
- Cruz, S. (2006). El rendimiento académico: desde la practica de la orientacion educativa. *Revista Mexicana de Orientacion Educativa*, 4(9), 41-44.
- De Bono, E. (2003). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires : Granica.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en la educación*. 1(2) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

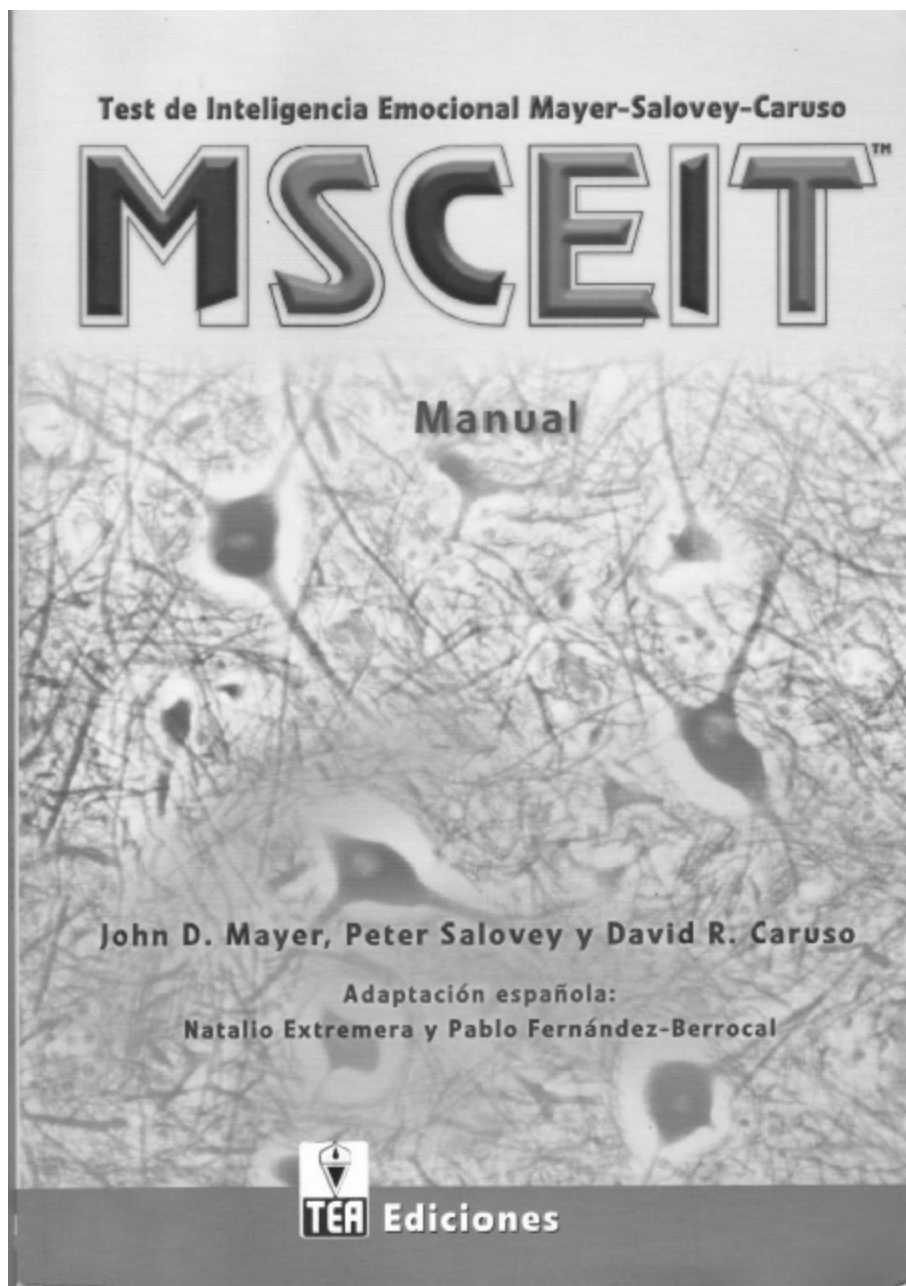
- Etxebarria, I. (2008). Emociones sociales. En F. y. Martínez (Ed.), *Motivación y Emoción* (págs. 275-314). Madrid: Mc Graw Hill.
- Extremera, N., & Fernandez, P. (Agosto de 2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*(352), 34-39.
- Fernández , P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 95-104.
- Flores, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2da ed.). Bogotá: Mc Graw Hill.
- Fritzen, J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. (J. Bescos, Trad.) Cantabria: Salterrae.
- Gaeta, L., & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes univertarios. *Revista electronica Interuniversitaria de formacion del profesorado*, 16(2), 13-25.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias multiples en el siglo XXI*. (G. Sanchez, Trad.) Barcelona: Paidos.
- Garrido, A. y Álvaro, J. (1995). *Técnicas de análisis estadístico en ciencias sociales*. Madrid: UCM.
- Gaxiola, J., González, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregualcion, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista colombiana de psicología*, 22(2), 241-252.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. (E. Mateo, Trad.) Barcelona: Javier Vergara Editor.

- Gómez, I. (2009). El quehacer matemático, un quehacer emocional. *Critica*, 58(964), 72-79.
- Gonzales, C., Casco, S., Diaz, K., & López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-58.
- González, J., Monroy, A., & Kupferman, E. (1999). *Dinámica de grupos*. México D.F.: Pax.
- Grinder, R. (1976). *Adolescencia*. México D.F.: Limusa
- Hernandez, G. (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. . México D.F.: Paidós.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México D.F.: McGrawHill Interamericana.
- Hurlock, J. (1997). *Psicología de la adolescencia*. (J. Penhos, Trad.) México, D.F.: Trillas.
- Jiménez, M., & López, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Martínez, F. (2008). La emoción. En F. Palmero, & F. Martínez (Edits.), *Motivación y emoción*. (págs. 27-67). Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Mateo, J. (2009). Investigación ex post-facto. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (págs. 199-229). Barcelona: La muralla.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2009). *MSCEIT*. (N. Extremera, & P. Fernández, Edits.) Madrid: TEA.

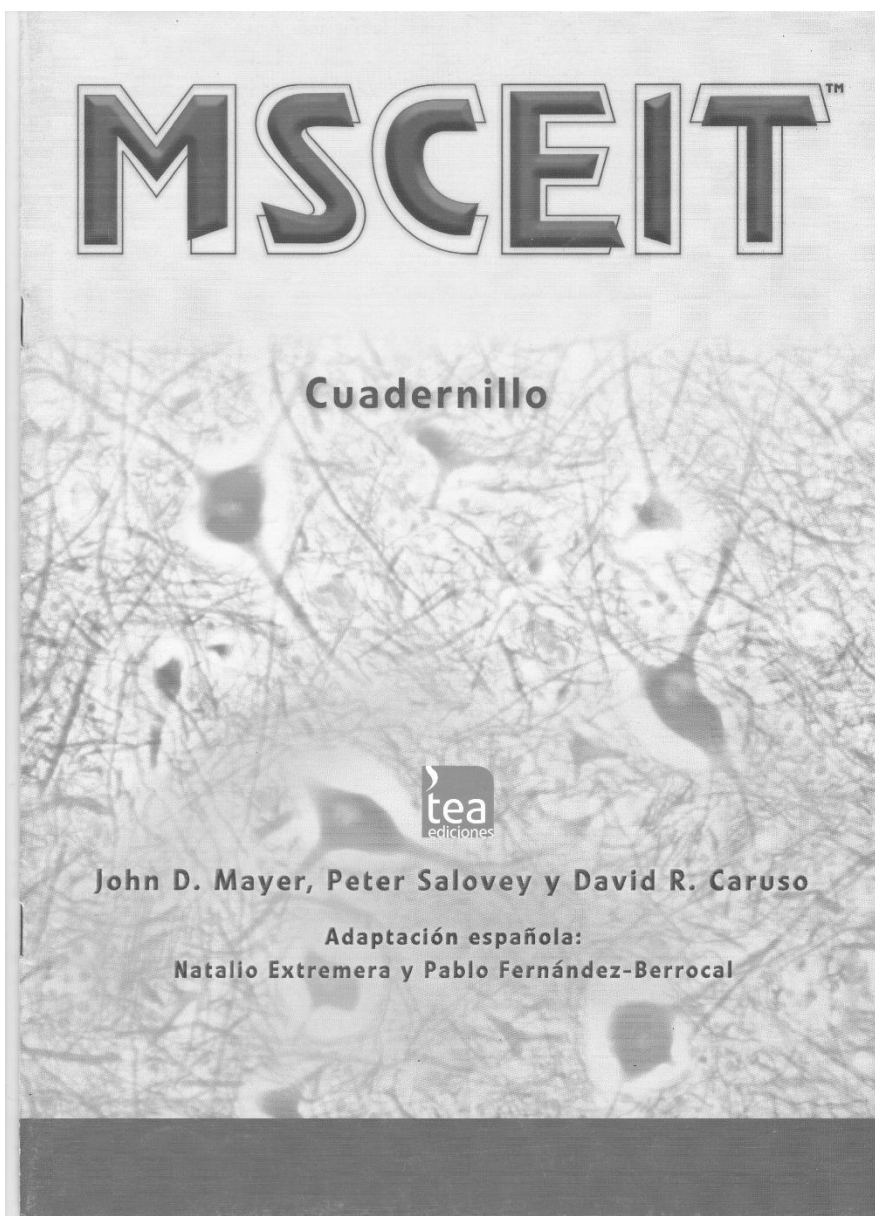
- Mestre, J., Guil, R., Brackett, M., & Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. y. Palermo, *Motivación y Emoción* (págs. 407-438). Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Muss, R. (1969). *Teorías de la adolescencia*. (J. Thomas, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Oblitas, L., Martínez, F., & Palmero, F. (2008). Emociones y salud. En F. y. Martínez (Ed.), *Motivación y Emoción*. (págs. 343-376). Madrid: Mc Graw Hill.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Tasas de mortalidad* . Obtenido de Salud: <http://www.oms.org/salud>
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Serie de informes técnicos. Disponible en: <http://apps.who.int/bookorders/anglais/detart1.jsp?codlan=3&codcol=10&codcch=731>
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano* (6ta ed.). (J. Davila, Trad.) México D.F.: Mc Graw Hill.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Real Academia Española. (2014). *Proceso*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <http://lema.rae.es/drae/?val=proceso>
- Redolar, D. (2011). *El cerebro estresado*. Barcelona: Editorial UOC.
- Redorta, O., Obiols, O., & Bisquerra, R. (2006). *Emociones y Conflicto*. Madrid: Paidós.

- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. (S. O. Padilla, Trad.) México D.F. : McGrawHill Interamericana.
- Sotil, A., Ecurria, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., & Llanos, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educacion primaria. *IIPSI*, 11(2), 55-65.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluacion por competencias* . México D.F.: Pearson Educación.
- Waisburd, G. (1992). *Creatividad y transformación. Teoría y técnicas*. México D.F. : Trillas.

ANEXO 1



ANEXO 2



ANEXO 3

MSCEIT

Apellidos y nombre

Centro

Sexo V M Edad / /


CONTESTE SIEMPRE EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS RODEANDO CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN ELEGIDA.

Sección A

- 1 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
- 2 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
- 3 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
- 4 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección C

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e
5. a b c d e
6. a b c d e
7. a b c d e
8. a b c d e
9. a b c d e
10. a b c d e
11. a b c d e
12. a b c d e
13. a b c d e
14. a b c d e
15. a b c d e
16. a b c d e
17. a b c d e
18. a b c d e
19. a b c d e
20. a b c d e

Sección B

- 1

1. Fastidio	1	2	3	4	5
2. Aburrimiento	1	2	3	4	5
3. Alegría	1	2	3	4	5
- 2

1. Enojo	1	2	3	4	5
2. Entusiasmo	1	2	3	4	5
3. Frustración	1	2	3	4	5
- 3

1. Tensión	1	2	3	4	5
2. Pena	1	2	3	4	5
3. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
- 4

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Sorpresa	1	2	3	4	5
3. Tristeza	1	2	3	4	5
- 5

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
3. Enojo y desafío	1	2	3	4	5

Sección D

- 1

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
- 2

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
- 3

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
- 4

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
- 5

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

Sección E

1



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

2



1. Tristeza	1	2	3	4	5
2. Enojo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

3



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

4



1. Tristeza	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

5



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

6



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección F

1

1. Frio	1	2	3	4	5
2. Azul	1	2	3	4	5
3. Dulce	1	2	3	4	5

2

1. Cálido	1	2	3	4	5
2. Púrpura	1	2	3	4	5
3. Salado	1	2	3	4	5

3

1. Desafiado	1	2	3	4	5
2. Aislado	1	2	3	4	5
3. Sorprendido	1	2	3	4	5

4

1. Entusiasmado	1	2	3	4	5
2. Celoso	1	2	3	4	5
3. Asustado	1	2	3	4	5

5

1. Triste	1	2	3	4	5
2. Contento	1	2	3	4	5
3. Calmado	1	2	3	4	5

Sección G

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	c	d	e
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e

Sección H

1

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

2

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

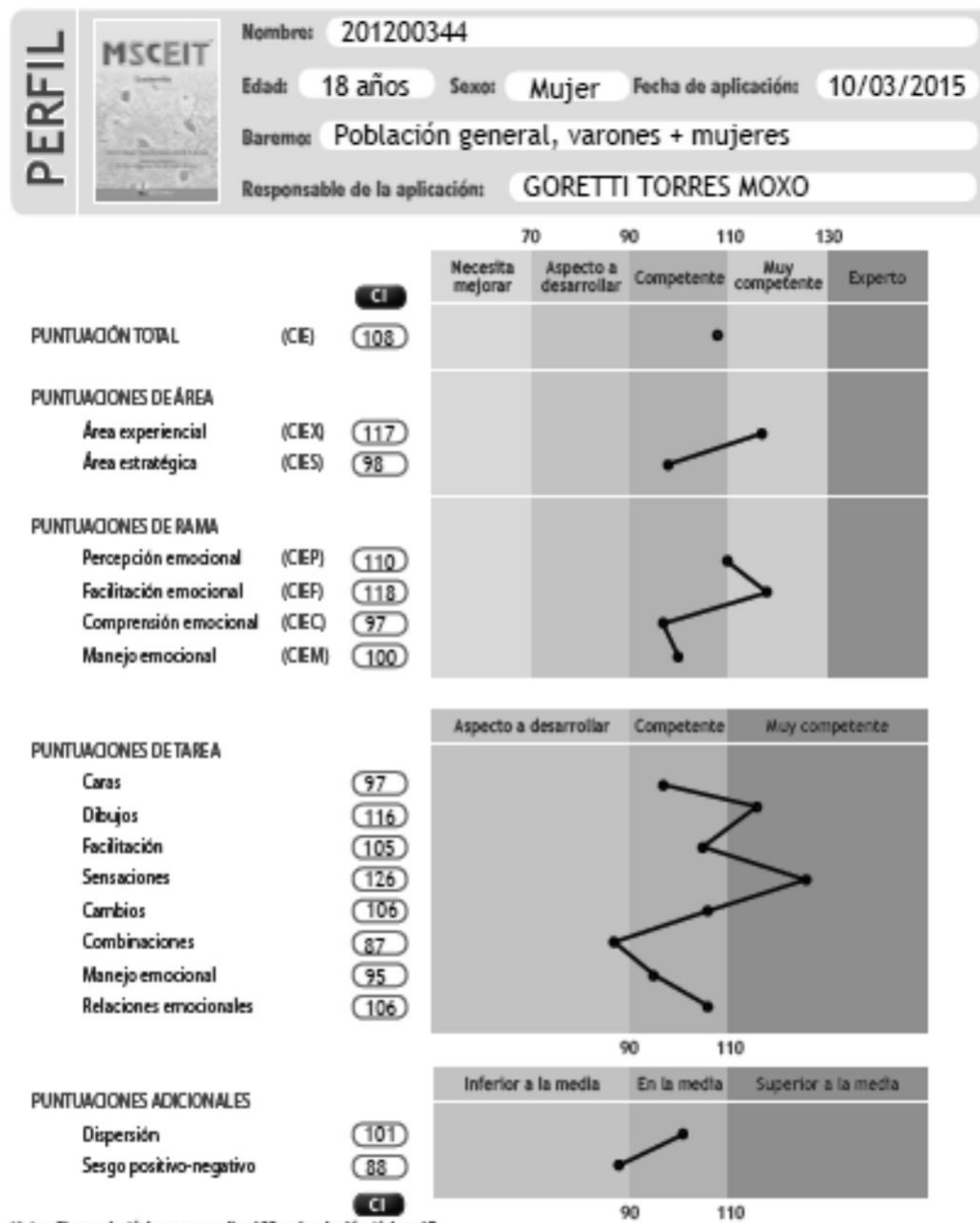
3

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e



Copyright © 2009 by TEA Ediciones, S.A.U. Adaptado y publicado con permiso de Multi-Health Systems Inc. Printed in Spain. Impreso en España.

ANEXO 4



ANEXO 5

CARTA AUTORIZACIÓN PARA USO DE DATOS

A través de la presente, como estudiante de la preparatoria Gral. Emiliano Zapata de la BUAP, otorgo de manera expresa mi consentimiento y autorización para el manejo de los siguientes datos:

Matricula: _____ Genero (F) (M) Grado/Grupo: _____ Turno: _____

Así como accesibilidad a responder el test de inteligencia emocional MSCEIT y la visualización de mi promedio académico a través del cárdex institucional, para que la C. Goretti Torres Moxo, pasante y tesista de la licenciatura de Psicología de la BUAP realice un tratamiento de la información obtenida y de los datos prestados para la elaboración del proyecto de tesis titulado "PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ADOLESCENTES". Todo esto bajo un previo acuerdo de confidencialidad.

Se extiende la presente a los ____ días del mes de Marzo del 2015 en la H. Puebla de Zaragoza

Firma del alumno

Firma de responsable

Vo. Bo

Nombre y firma