

**UNIVERSIDAD
PANAMERICANA**
Campus Aguascalientes

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**“EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA Y SU IMPACTO EN EL
DESEMPEÑO ACADÉMICO - SOCIAL DE LOS ALUMNOS EN NIVEL MEDIO
SUPERIOR DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES”**

**Tesis que presenta
ALONDRA JANET GARCÍA HERRERA**

**Para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SEGÚN ACUERDO NÚMERO
964016 DE FECHA 01 DE MARZO DE 1996**

**Director de Tesis:
DR. GUSTAVO BERNAL CISNEROS**

Aguascalientes, Ags.

Diciembre 2014

UNIVERSIDAD BONATERRA
Escuela de Pedagogía

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

En mi calidad de Director de Tesis, y después de haber analizado el trabajo de investigación de:

GARCÍA

Apellido Paterno

HERRERA

Apellido Materno

ALONDRA JANET

Nombre (s)

Quien cursó la **Maestría en Enseñanza Superior**; con reconocimiento de validez oficial de estudios de la Secretaría de Educación Pública, según acuerdo número 964016 de fecha 01 de marzo de 1996 y con clave de la Dirección General de Educación Superior No. 138031401101; y quien presenta el trabajo titulado:

**"EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA Y SU IMPACTO EN EL
DESEMPEÑO ACADÉMICO-SOCIAL DE LOS ALUMNOS EN NIVEL MEDIO
SUPERIOR DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES"**

De conformidad a la modalidad de titulación: TESIS

Manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor, para ser presentado ante el Honorable Jurado del Examen Recepcional.

Aguascalientes, Ags., 27 de Febrero de 2015.

Vq. Bo.

DR. GUSTAVO BERNAL CISNEROS

Asesor Temático

6401483

No. de Cédula Profesional

RESUMEN

Todos los individuos experimentamos un sinfín de emociones, la tristeza, la ira o el miedo, son programas de reacción automática dotados por la naturaleza; si la emoción es intensa se puede caer en la impulsividad (violencia física, psicológica, ira), o bien en estados de frustración como la ansiedad, la depresión o el estrés. En la adolescencia esta situación se intensifica, pues en el ahora puberto surge la necesidad de independencia, es decir, comienza el desapego familiar en busca de una identidad propia, provocando así estados emocionales intensos.

Por otra parte los índices de violencia, depresión, ansiedad, conductas disruptivas, etc. se incrementan aceleradamente en adolescentes; ello se puede adjudicar a un inadecuado desarrollo de la afectiva y a la mala ejecución del autocontrol, lo que muestra que la familia no favorece a este desarrollo.

Sin embargo es necesario reconocer que el primer formador emocional es esta institución mayor (familia), pero también el sistema educativo encuentra su atribución, si su estandarte es la formación integral, en estricto apego al ideal filosófico de la educación.

Aunque es verdadera la afirmación de que las emociones tienen su formación en los primeros años de vida, las deficiencias que hubo en ésta, serán trasladadas con mayor intensidad a la adolescencia, lo que infiere que es el momento propicio para la alfabetización emocional como parte de la construcción de su identidad y desarrollo de un autoconcepto positivo.

En el ámbito educativo se pueden observar dichas carencias emocionales en los alumnos, que al llegar al nivel medio superior no son capaces de expresar adecuadamente sus emociones en función a las normas socialmente aceptables (bullying, peleas callejeras, etc.), de igual forma, no son capaces de establecer un proyecto de vida (afectividad, falta de interés escolar), y lamentablemente el

Resumen

sistema educativo solo atiende al desarrollo cognitivo para la resolución de problemas en áreas específicas del conocimiento.

Motivo por el cual, esta investigación es un trabajo más que busca argumentar las bondades de la educación emocional en adolescentes, por las características peculiares de esta etapa, también busca sustentar la formación emocional como parte del desarrollo integral y humanista de los alumnos en nivel medio superior, y principalmente rescatar de qué manera la educación emocional sustentada en el desarrollo de competencias socioemocionales, favorece al desempeño académico-social de los adolescentes, a fin de presentar una propuesta de intervención pedagógica que atienda la problemática detectada.

Para tal cometido, en el Capítulo I del planteamiento del problema, se realiza una cronología acerca del estudio de las emociones desde su inicio con los conceptos del alma sensitiva, pasando por las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, hasta llegar a las competencias socioemocionales. También se establecen los aspectos que justifican la investigación de las emociones en el ámbito educativo, como lo índices de violencia escolar y estados depresivos que impactan en la motivación escolar; y a la par se determina el problema a investigar y sus respectivos propósitos.

Se estableció el siguiente cuestionamiento: ¿de qué manera la educación emocional sustentada en el desarrollo de competencias socioemocionales, favorece el desempeño académico y social en los adolescentes de nivel medio superior?; con el propósito principal de detectar y valorar el impacto de la educación emocional en los adolescentes en el nivel medio superior.

Consecutivamente en el Capítulo II del marco teórico, se concentran y desarrollan las teorías que sustentan la temática de estudio. Dada la innumerable bibliografía al respecto, en este apartado tan solo se resumirán los aspectos teóricos que se han considerado más interesantes y aplicables en relación a la educación

emocional y el desempeño académico-social, pues cabe decir que la documentación disponible sobre estos temas es mucho más amplia de lo que se recoge en este apartado, en el cual el contenido incluye aspectos generales sobre la educación emocional en la adolescencia, tales como: características generales del adolescente, composición orgánica de las emociones, inteligencia emocional, competencias socioemocionales, así como los principales actores sociales que tienen atribución en dicha formación emocional como el rol de los padres de familia y la escuela, y la normatividad que sustenta la educación de las emociones en el sistema educativo foral.

Por su parte, lo relacionado al desempeño académico y social, se hace un recorrido por las investigaciones más importantes en cuanto a la construcción del conocimiento (constructivismo) pero de igual forma se estudian los factores afecto-motivacionales que inciden en el aprendizaje, y por ende en el desempeño; estableciendo la diferencia que existe entre este concepto y el rendimiento académico, exclusivamente para esta investigación. De igual forma se escriben los factores afectivo-motivacionales asociados a las determinantes personales, que inciden en el rendimiento y en sus indicadores de desempeño, sin olvidar que existen determinantes contextuales asociadas a factores sociológicos e institucionales que también afectan al aprendizaje, al desempeño y al rendimiento académico.

En el Capítulo III del diseño de la propuesta de intervención, se describe la metodología para esta investigación, en donde se establecen y explican los procesos, o bien los pasos a través de los cuales ésta se ejecutará. En primera instancia se define un enfoque de la intervención mixto, que es el ideal para problemas que necesiten ser explorados a fin de obtener un entendimiento profundo; siendo este el caso por estudiarse, las relaciones interpersonales, la depresión, el aprendizaje, etc. También se establece que el lugar de aplicación serán todas aquellas escuelas públicas y privadas, que forman parte de alguno de los distintos subsistemas que estructuran la educación media superior.

Resumen

Respecto a la muestra, se define que la población a estudiar para esta investigación son todos aquellos sujetos, hombres y mujeres, que se encuentran en la etapa de la adolescencia, en un margen de edad de los 15 a los 19 años; y se delimita a los que cursen la educación media superior, con un total de cien cuestionarios para aplicación, en base a una estratificación, del 50% en bachilleratos públicos y 50% en bachilleratos privados.

En este apartado corresponde también esquematizar las variables independiente y dependiente, estableciendo su conceptualización y operacionalización, aunado a ello se diseña y presenta el instrumento de recolección de la información, que reúna los requisitos de confiabilidad y validez, de tal forma que se obtengan los resultados iguales aun cuando se aplique repetidamente al mismo sujeto, y que en realidad mida lo que la variable pretende medir o cuantificar, eligiendo un formato de cuestionario aplicable a estudiantes a estudiantes de nivel medio superior.

Es importante, también establecer el tipo de propuesta de intervención, que para esta investigación será un curso taller donde se lleven a cabo actividades que promuevan o favorezcan la adquisición tanto de conocimientos como de habilidades, destrezas, técnicas y procedimientos, en una situación natural de co-aprendizaje.

Es oportuno señalar que esta propuesta se organiza en función a grandes temas de tal forma que permita una mayor integración de las materias, y por módulos que promuevan el carácter interdisciplinario. Se proponen cuatro módulos principales, constituidos por grandes temas asociados al desarrollo de competencias socioemocionales y formación humanista, sumando un total de 20 horas teóricas y 149 horas prácticas, que se ejecutaran en 3 horas por semana, durante un periodo de 6 meses.

Los datos se analizarán con la ayuda de tablas de frecuencia y diferentes tipos de gráficos. Y los procedimientos para analizar dichos datos serán el cualitativo y el

cuantitativo, ya que ambos brindan la posibilidad de sistematizar y profundizar en la información.

Toda investigación requiere un plan de valoración por la importancia que ésta tiene en todo tipo de procesos, en este caso, la evaluación será inicial, procesual y final, de forma que se proyecte a una evaluación formativa; y para la valoración general de la propuesta de intervención se utilizara una evaluación respondente que consiste en establecer las observaciones que un grupo de personas adecuadamente seleccionadas tienen acerca de la propuesta, entre las que se considera a los alumnos, a los docentes y a los padres de familia (con sus respectivas sugerencias de evaluación).

Un apartado importante de este capítulo es la propuesta de intervención, en el punto 3.2 se hace la presentación de la propuesta de intervención, sugiriendo un curso taller de extensión de desarrollo personal y humano llamado ¡al 100 con las emociones!. Se desglosa una introducción y su respectiva justificación, los propósitos de esta propuesta, así como el perfil de ingreso y de egreso. A este apartado también lo conforman los contenidos genéricos, la carga horaria y crediticia, las líneas de formación (en este caso filosófica y psicológica), el mapa curricular, las cartas descriptivas y finalmente la ejemplificación de un plan clase.

En el Capítulo IV se presentan los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación, iniciando con el análisis del pilotaje y/o jueceo de los instrumentos del diagnóstico, le sigue un diagnóstico de la problemática o aspecto a mejorar y se acompaña de los resultados generales y particulares expresados en gráficos de columnas, tablas y dispersión en los que se añade un análisis explicativo y descriptivo de las variables educación emocional y desempeño académico-social.

Finalmente, se presentan las conclusiones donde la autora describe a través de un análisis retrospectivo el cumplimiento del objetivo, las principales aportaciones y

Resumen

limitaciones que se encontraron durante el desarrollo de la propuesta, así como las recomendaciones para una futura investigación.

En las últimas páginas se incluyen la bibliografía consultada que sirvió de apoyo durante la realización de todo el documento así como los anexos que complementan las ideas descritas a lo largo de la investigación.

Biblioteca UP Bonaterra

AGRADECIMIENTOS

A MI ESPOSO

Fernando, agradezco que estés siempre a mi lado, apoyando mis proyectos, ayudándome a corregir mis errores, pero sobre todo tu paciencia y amor.

A MI HIJO FERNANDO

Porque representas el motor de mi existencia, gracias por ser mi motivo y aliciente para superarme y ser mejor en todos los aspectos de mi vida.

A MI PADRE

Don Marce, gracias por todo lo que ha hecho por nosotras, por sacarnos adelante de los problemas, demostrando que el amor de padre no necesariamente nace de un lazo de sangre.

A MI HERMANA

Por ser la mente creativa detrás del telón, mi brazo derecho, y la persona que más admiro y respeto. Gracias Verito por el cariño y el apoyo.

Este trabajo lo dedico a mi **MADRE**, porque ha sido ejemplo de lucha ante las adversidades, y con ello me ha enseñado a ser fuerte y seguir de frente siempre, por ser mi principal alentadora, por confiar en mí, por tu amor y apoyo incondicional... eres el pilar de mi vida... gracias mamá.

A MIS MAESTROS

Por el tiempo, disposición y dedicación, especialmente al Dr. Gustavo Bernal Cisneros por su apoyo durante el trayecto de elaboración de este proyecto, que hoy toma forma, y por ser parte de mi crecimiento profesional... gracias

A MIS AMIGOS Y AMIGAS

Por alentarme en todo momento, apreciar mis talentos y capacidades, y por ayudarme a superar mis limitantes y dificultades. A todos gracias por la confianza y los momentos de alegría.

A DIOS

Gracias Señor por darme día a día la fortaleza para seguir, por iluminar mi camino, por todo lo que me has dado y lo que me has hecho aprender de la vida.

ÍNDICE

DICTAMEN.....	2
RESUMEN	3
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	13
 CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.1 Antecedentes	16
1.2 Justificación.....	27
1.3 Propósitos general y particulares	33
 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	35
2.1 Educación emocional en la adolescencia.	35
2.1.1 Características generales de la etapa adolescente	36
2.1.2 La esfera emocional.....	46
2.1.3 Educación emocional	54
2.1.4 El aspecto sociológico de la Educación Emocional	58
2.1.5 Normatividad.....	69
2.2 Aprendizaje, sus factores afectivo motivacionales, y su impacto en el Desempeño académico – social	73
2.2.1 Factores cognitivos del aprendizaje.....	75
2.2.2 Factores afectivo – motivacionales del aprendizaje.....	87
2.2.3 Desempeño académico social y su base motivacional: predictor del rendimiento académico.....	96
 CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	108
3.1 Descripción de la metodología	108
3.1.1 Enfoque de la intervención	108
3.1.2 Lugar de aplicación.....	110
3.1.3 Sujetos de estudio y muestra.....	113
3.1.4 Conceptualización y Operacionalización de variables	114

3.1.5	Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	121
3.1.6	Tipo de propuesta de intervención.....	123
3.1.7	Tiempo de aplicación de la propuesta	126
3.1.8	Plan de análisis de la información.....	129
3.1.9	Plan de evaluación.....	132
3.1.10	Dificultades en el diseño o aplicación	135
3.2	Diseño y tipo de Investigación.....	136
3.2.1	Propuesta de intervención	137
3.2.2	Propuesta de intervención diseñada.....	142
3.2.2.1	Perfil de ingreso	142
3.2.2.2	Perfil de egreso.....	143
3.2.2.3	Contenidos genéricos	146
3.2.2.4	Carga horaria y crediticia	150
3.2.2.5	Líneas de formación	151
	Línea de formación filosófica:	151
	Línea de formación psicológica:	151
3.2.2.6	Tipo y forma de evaluación.....	152
3.2.2.7	Mapa curricular	156
3.2.2.8	Cartas descriptivas	157
3.2.2.9	Plan Clase	171
	CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	174
4.1	Reporte del análisis del pilotaje y/o jueceo de instrumentos de diagnóstico	174
4.2	Diagnóstico de la problemática o aspecto a mejorar.....	175
4.3	Resultados generales y particulares	183
	CONCLUSIONES.....	213
	BIBLIOGRAFÍA	217
	ANEXOS	224

INTRODUCCIÓN

*... saber no es ni la mitad de importante que sentir.
Si los datos objetivos son las semillas que más tarde
producirán conocimientos y saber, las emociones, en cambio,
son el suelo fértil en los que crecen las semillas.*

Rachel Carson

INTRODUCCIÓN

Se ha entrado a la era de la globalización, donde, por una inercia, se entró a un sistema neoliberal que incita y promueve la competitividad; el sistema educativo no es la excepción, pues la educación lejos de seguir el ideal filosófico de desarrollar todas las potencialidades del ser humano, se inclina hacia el cumplimiento de estándares que permitan la comparación con otros países, reduciendo el término educación a simple instrucción, en aras de sólo desarrollar la racionalidad para resolver problemas de áreas específicas del conocimiento y alcanzar óptimamente los indicadores establecidos.

Actualmente se puede percibir que las personas exitosas no son necesariamente aquellas que obtienen las mejores calificaciones en la escuela y cumplen con los estándares, es decir la capacidad intelectual no es pronóstico de un óptimo desempeño personal y social, es necesario demostrar también otras competencias personales propias de otros tipos de inteligencia.

Desde hace décadas se dispone de numerosos conocimientos relacionados con el ámbito de la inteligencia, investigaciones que a la fecha son el referente obligado para comprender la complejidad de los mecanismos cognitivos enfocados a la adquisición y mejor procesamiento de información, y que sin duda alguna han servido de base para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, a la par, se dispone de conocimientos también sobre inteligencia, pero desde el ámbito emocional o social.

A pesar de haber quedado relegado durante algún tiempo, el estudio de la esfera emocional del individuo ha cobrado un nuevo auge, con el desarrollo de teorías, que orientan a la inteligencia hacia campos más amplios de acción, los de las emociones y la voluntad; ello representó el desarrollo de conocimientos en áreas como la educación emocional, social y académica.

Introducción

Lamentablemente, se sigue observando cómo generaciones enteras de jóvenes siguen viéndose afectadas por un sistema educativo que insiste en limitar nuestras capacidades a lo meramente racional; un sistema que sigue poniendo más énfasis en enseñar cómo alcanzar el éxito, cómo triunfar, cómo ser el mejor..., ignorando otras dimensiones del ser humano ligadas también al conocimiento como son el aprender a conocerse, a superar el fracaso, aprender a convivir, a valorar, a decidir..., aprender a hacer, saber, actuar...

En alusión a lo anterior Pablo Latapí retoma las palabras de una adaptación teatral de José Caballero: “Cuando se trata de los sentimientos somos unos analfabetos... nos enseñan todo acerca del cuerpo y de la agricultura en Rodesia y a cerca de la raíz cuadrada de pi o cómo diablos se llame, pero ni una palabra acerca del alma. Somos infinitamente ignorantes acerca de nosotros mismos y de nuestros semejantes. No sabemos nada de nuestro miedo, nuestra soledad o nuestra ira. Estamos desamparados, ignorantes y llenos de resentimiento entre las rutinas de nuestras aspiraciones.” (Latapí, 1999:118)

Estas áreas generalmente ignoradas en el sistema educativo, siendo factores que probablemente estén afectando no solo a los índices de fracaso escolar sino a los mismos pilares de la educación y de la misma sociedad.

Es por ello que este proyecto de tesis es una investigación más, que busca argumentar las bondades de la Educación Emocional en adolescentes por las características peculiares de la etapa en que se encuentran, sustentar la formación emocional como parte del desarrollo integral y humanista de los alumnos de nivel medio superior, y principalmente investigar de qué manera la Educación Emocional sustentada en el desarrollo de competencias socioemocionales, favorece el desempeño académico social en los adolescentes, a fin de presentar una propuesta de intervención pedagógica que atienda la problemática detectada.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*Tú tienes el control sobre tus emociones, no lo pierdas.
No se trata de no demostrar tu molestia, sino hacerlo mesuradamente,
sin después arrepentirte de una acción cometida
en un momento de descontrol.*

Napoleón Hill

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Al trazar una línea en el tiempo y viajar en retrospectiva el hombre ha sido desde siempre el objeto de estudio del hombre mismo, y sobre esta base se podría afirmar que el estudio de las emociones surge a la par de la búsqueda de respuestas a su naturaleza, su ser, su esencia o su fin último; dicha búsqueda permitió el surgimiento de las más importantes teorías, que lo afirman como ser compuesto de cuerpo y alma, dotado de inteligencia, voluntad y libertad.

En relación a tal supuesto el filósofo griego Aristóteles (384-322, a.c.), de forma afín con la teoría socrático-platónica, sostiene que es en el alma donde se encuentra la esencia humana. La parte irracional de ésta se encuentra en el alma sensitiva, que se encarga de los sentidos, los apetitos y las pasiones (referencia de las emociones) dispuestas por la naturaleza; en tanto, la parte racional se encuentra en el alma intelectual, que es patrimonio exclusivo del hombre y se encarga de la facultad más preciada: la racionalidad.

Tales concepciones otorgan al hombre un compuesto emocional que responde a su alma sensitiva, y que en gran medida le sujeta a sus impulsos, pero siempre con el pleno reconocimiento de su racionalidad, voluntad y libertad para moderarlos y actuar como le es propio, con el objeto de alcanzar su fin último que es la felicidad.

Acorde a la teoría aristotélica el hombre para alcanzar la felicidad debe actuar según la razón, y no en respuesta a sus emociones, sin embargo tomando en cuenta que éstas son impulsos naturales inevitables, pero que participan de la razón para su guía, le atribuía este manejo racional a las virtudes éticas, como lo expresa el filósofo, citado en (Reale, 1985:102): "Existe una virtud del alma

sensitiva que es específicamente humana y que consiste en dominar, por decirlo así estas tendencias y estos impulsos que son inmoderados por su naturaleza, a la que se llama virtud ética.”

Desde entonces se insistía en la importancia del adecuado manejo de las emociones para encontrar el punto intermedio que diera equilibrio al alma del hombre convirtiéndole en virtuoso, y lo expresa claramente en el siguiente enunciado:

El que de todo huye y de todo teme y nada soporta, acaba por ser un cobarde; y el que por otro lado nada teme en absoluto, antes marcha al encuentro de todo, hácese temerario. Y otro tanto digamos del gozador de todos los placeres y que de ninguno se abstiene, llega a ser un desenfrenado, y en cambio, el que huye de todos los goces, como la gente rústica, acaba por ser un insensible. La templanza y la valentía, por tanto, se malogran igualmente por el exceso y por el defecto, y se conservan por la medida. (Aristóteles, 1969:19)

Este filósofo, también afirma que para actuar según la virtud, es necesaria una guía adecuada, haciendo así la primera referencia de lo imprescindible que resulta el educar las emociones, expresándolo de tal forma: “Por obtener placeres cometemos actos ruines, y por evitar penas nos alejamos de las buenas acciones. Por lo cual, como dice Platón, es preciso que desde la infancia se nos guíe de modo tal que gocemos o nos contristemos como es menester, y en esto consiste la recta educación.” (Aristóteles, 1969:20)

Hasta el siglo XIX las pasiones formaban parte del estudio del alma, es aquí donde, con el fervor de la investigación científica, se marca su transición al apartado psicológico con el nombre de emociones, y se suprime su estudio por no considerarlas aptas para la investigación científica, ya que dependían de la

1. Planteamiento del Problema

introspección, técnica poco científica y de poca fiabilidad, por ser subjetivas, colocándolas como un componente más inherente a la naturaleza humana meramente biológico, marcando un absoluto realce sólo al estudio de la racionalidad o inteligencia en su sentido mecanicista, dejando así, quizá no en el olvido, pero si ignorando la parte emocional del ser humano y la importancia de su equilibrio.

Esta afirmación encuentra su justificación, al examinar algunas de las aportaciones acerca de la inteligencia, tomadas de los principales autores estudiosos del tema:

Sternberg (1985), centró su investigación en la forma en que se resuelven los problemas, y señala la existencia de una serie de pasos (codificación; inferencia; configuración de un mapa cognitivo de las relaciones; aplicación; justificación; y respuesta), que muestran la forma como se procesa la información. Su enfoque se centra en determinar cuáles son los procesos que hacen que una persona utilice la información que recibe para resolver problemas.

Por otra parte, se encuentran los enfoques en los que se emplean técnicas estadísticas de análisis, se les denomina enfoque psicométrico, en ellos la importancia radica en la medición de la inteligencia.

La teoría de los factores de Sperman (1904), establece que la inteligencia estaba compuesta por dos factores, el factor “**g**” (la inteligencia general) constituye la capacidad intelectual heredada que influye en la ejecución general, en tanto los factores “**s**” son los responsables de las diferencias en las distintas tareas como matemáticas.

Thurstone (1983) identificó siete factores diferentes: la fluidez verbal, la comprensión verbal, aptitud espacial, la rapidez perceptiva, razonamiento inductivo, actitud numérica y memoria. Por su parte Guilford (1959), amplió el

modelo a 150 factores diferentes, influenciados recíprocamente por las operaciones, los contenidos y los productos.

Sin embargo la forma más comúnmente conocida con la que se puede cuantificar a la inteligencia, es la conocida como IQ, que suele medir “las funciones cognitivas tales como el vocabulario, el conocimiento de datos, la memoria a corto plazo, el razonamiento verbal y la capacidad de aprender nuevas relaciones”. (León & Vargas, 2012: 39); dando secuencia a la ya tradicional concepción de inteligencia como procesador de datos cuantificables.

Esta situación en donde la inteligencia se acota a su operación orgánica y su componente cognitivo es más clara y representativa en la actualidad, donde factores como la globalización y el desarrollo tecnológico, exigen del hombre sólo el constante incremento de sus habilidades cognitivas que respondan a la apremiante competitividad de los mercados laborales, marcando una tendencia cada vez mayor a la deshumanización y donde se cuestiona la visión del ser humano. (Stufflebeam & Shinkfield, 1995)

En el ámbito educativo, con el neoliberalismo, se muestra el mismo énfasis: el logro de estándares y estrategias para su alcance, otorgando prioridad a la aptitud cognitiva que genere resultados comparativos en pruebas estandarizadas y orientados a la adquisición de conocimientos de disciplinas específicas, encontrando como respuesta a esta necesidad el desarrollo de teorías constructivistas; que si bien son componentes del ámbito epistemológico, lograron su incorporación en la educación por sus interesantes aportaciones e implicaciones en la mejora a los procesos educativos.

El constructivismo enfoca el interés no en la identificación y definición de las variables o dimensiones del comportamiento inteligente, sino hacia cómo evoluciona y se desarrolla dicha estructura cognitiva, es decir, intenta averiguar la

I. Planteamiento del Problema

forma en que la mente registra, almacena, procesa información y cuál es su naturaleza.

Piaget (1964) se interesa en el desarrollo cognitivo, por su evidente preocupación por el origen de la inteligencia, y lo atribuye a un componente biológico (percepción y motricidad), y uno lógico (considera las relaciones lógicas y matemáticas como indestructibles); por lo tanto, el análisis de las funciones intelectuales superiores dependerá del análisis de dichas relaciones.

Vigotsky (1978) se inclina más hacia el desarrollo potencial de la inteligencia; según el autor este desarrollo se basa en los procesos de maduración y el aprendizaje. Postula que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean. La inteligencia es, en este sentido, un producto social.

Aunque estos supuestos sobre inteligencia solo denotan el funcionamiento orgánico que se le puede atribuir a la racionalidad; orientado al procesamiento de datos y su medición, de ninguna manera se pueden desvirtuar, al contrario, representan grandes aportaciones para desarrollar las potencialidades del ser humano, tanto en lo laboral o profesional como en lo académico; en lo social como en lo personal; aunque también es preciso asentar y reconocer que existe una fuerza emocional que puede favorecerle u obstaculizarle, y que dichas aportaciones teóricas no muestran, y por lo tanto en la escuela no se forman.

Al respecto, una perspectiva novedosa emerge al retomar e incluir en la conceptualización de la inteligencia, de entre varios, al estudio de los sentimientos y las emociones, y que empezó a tener importancia en 1983, cuando Howard Gardner, dio a conocer un nuevo enfoque al considerar que existían otros tipos de inteligencias.

Para Gardner (1983) la inteligencia es la capacidad que tiene el individuo para resolver problemas, considerándola una destreza que se puede desarrollar, sin negar las potencialidades que le otorga la genética; además destaca que dichas potencialidades se desarrollaran de una u otra manera dependiendo de factores como el medio ambiente, las experiencias, la educación recibida, entre otros.

Con su teoría de las “Inteligencias Múltiples”, dio a conocer los ocho tipos de inteligencias, donde cada una expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas.

- 1) **Lógico-matemática.** Es la sensibilidad y la capacidad para el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos o numéricos. Implica la capacidad para manejar cadenas extensas de razonamiento.
- 2) **Lingüística.** Sensibilidad y capacidad para la lecto-escritura y la comunicación verbal con otras personas, mediante el manejo de sonidos, ritmos y palabras con sus matices de significado.
- 3) **Musical.** Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
- 4) **Espacial.** Capacidad para percibir el mundo espacial visual. Percibir imágenes externas e internas y realizar transformaciones en las propias percepciones iniciales, codificar información gráfica y recrearla.
- 5) **Cinética corporal.** Capacidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza, para la expresión de ideas y sentimientos. Comprende la comunicación con el cuerpo, la realización de actividades gimnásticas y la creación de objetos manuales.
- 6) **Naturista.** Capacidad y sensibilidad para distinguir, discriminar, reconocer y definir las cosas vivas y no vivas. Se expresa en el establecimiento de relaciones entre los diferentes componentes del entorno y el desarrollo de acciones tendientes a su protección.

I. Planteamiento del Problema

7) ***Interpersonal.*** Capacidad para discernir y responder con propiedad a los modos, temperamentos y motivaciones de otros, mediante la comprensión, para interactuar eficazmente con ellos.

8) ***Intrapersonal.*** Capacidad para la introspección y conocimiento de sí mismo. Acceso a los sentimientos propios y capacidad para tenerlos en cuenta en la guía de la conducta, así como para organizar y dirigir la propia vida.

La inteligencia intrapersonal y la interpersonal fueron objeto de las investigaciones, de Peter Salovey y John Mayer, para proponer en 1990 el concepto de “Inteligencia Emocional” (IE); que más tarde evolucionó con Goleman, quien incorpora a este concepto un componente social.

La IE permite tomar conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, mejorar la tolerancia ante las frustraciones, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y asertiva que brinde más posibilidades de desarrollo personal, así como social y por ende académico.

Sin embargo en el desarrollo del individuo existe una etapa específica particularmente peculiar en cuanto a la esfera emocional se refiere y en la que la estimulación de la inteligencia emocional podría causar gran impacto por sus connotaciones específicas de transición a la edad adulta, dicha etapa es denominada adolescencia.

En esta etapa de la vida, que según la (OMS, 2005) comprende de los 10 a los 19 años de edad, el individuo se enfrenta a cambios hormonales, corporales, psíquicos y psicosociales. Siendo este último el más relevante. En él, acontece la evolución *desde la dependencia a la autonomía*, tanto en la toma de las decisiones como en las relaciones sociales, Según se escribe:

La sociedad impone al adolescente un cambio de estatus, que incluye la necesidad de independencia y de buscar el porvenir

fuera de la familia, unido a la necesidad de autonomía de los jóvenes con relación a sus padres. La experiencia de separación crea en él la necesidad de *intensos estados emocionales*. (Pedreira Massa y Martín Álvarez, 2000:82)

Además de la intensidad de sus emociones, específicamente en esta etapa; que se puede decir, como el momento de la vida en que realmente comienza a aprender sobre el mundo y el adolescente sólo pretende encontrar un lugar en él, durante el proceso también aprenderá ciertas conductas que son determinantes para la socialización, y que en gran medida orientarán el tipo de relaciones que establecerá en todos sus contextos y durante toda su vida.

En este sentido, (Bianco, 1998:89) señala que: "...el adolescente (adolece) y que le falta crecimiento, canalización emocional y personalidad. Por lo mismo, el proceso de adquisición de nuevas conductas presenta, a menudo, situaciones muy especiales y singulares que debe aprender a manejar".

Dichas problemáticas pueden encontrar una respuesta viable en la educación emocional, a través de la estimulación de la inteligencia emocional, que permitan al adolescente, en la búsqueda de su identidad, adquirir competencias emocionales para el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales, que le faciliten el conocimiento de sí mismo como constructor y ejecutor de su propio proyecto de vida, y promuevan el establecimiento de relaciones en las que pueda interactuar de manera armónica y positiva, en el hogar o institución educativa, de lo contrario se creará un conflicto que puede llevarlo a abandonar sus metas propuestas.

Con base a la naturaleza de estos beneficios, es indiscutible que el acompañamiento en este proceso de educar las emociones compete a la familia, pese a ello el sistema educativo encuentra su atribución, no sólo por las responsabilidades que cada vez son mayores por parte de la sociedad, sino por

1. Planteamiento del Problema

los beneficios que resulta tener alumnos emocionalmente inteligentes, lo cual representa un gran apoyo en los procesos de educativos y cuyos resultados se reflejan en el desempeño académico.

Tomando en cuenta que dichos resultados no serán expresados simplemente como calificaciones, también se expresarán en otros aspectos tanto internos como externos al individuo, como su interés por aprender, el trabajo en equipo entre otros, pues en el desempeño académico intervienen componentes, que pueden ser de orden social, cognitivo y emocional". (Pérez Luño, Ramón Jerónimo, & Sánchez Vázquez, 2000)

Las propuestas psicológicas sobre emociones, ha sido implementadas, en otro países, con resultados alentadores, y es en este momento propio el conocerlas, aunque cabe aclarar que se han ejecutados bajo condiciones geográficas y sociales distintas, pero sirven de referencia para esta investigación, pues muestran relaciones importantes y significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

En México (Zavala, Valadez, & Vargas, 2008) realizan, un estudio para valorar la inteligencia emocional (IE) de un grupo de adolescentes, y su relación con la aceptación social, en él, encontraron evidencias de relación entre la IE y la calidad de las relaciones sociales. El grupo de adolescentes con alta aceptación social obtuvieron puntuaciones elevadas en todas las áreas de inteligencia emocional.

Otras literaturas que proponen la misma conclusión: que existe una relación cercana entre inteligencia emocional y habilidad social; son los estudios de Lopes, Salovey y Straus (2003); Bachard y Hankstian (2004); Gil Olarte, Palomera y Brakett (2006); y Mestre, Guil, Lopes y Salovey (2006), quienes señalaron que el reconocimiento y manejo de las emociones permean favorablemente las relaciones interpersonales y la adaptación social, especialmente entre jóvenes.

Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003), encontraron relaciones positivas entre aspectos de IE y empatía, y relaciones negativas con los niveles de inhibición emocional, con estudiantes universitarios en España.

Una de la evidencias de la falta de regulación emocional es la violencia, al respecto (Cava, Buelga, Musitu, & Murgui, 2010), en la Comunidad Valenciana, seleccionaron grupos de adolescentes en diversos centros escolares, y realizaron un estudio longitudinal, sobre la violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial. Los resultados evidencian el efecto negativo que la violencia entre compañeros tiene en el ajuste psicosocial, señala que la violencia produce efectos negativos en la autoestima y en el ánimo depresivo de los adolescentes, además, presentan graves limitantes en el ajuste de tipo social. Otros estudios que muestran las mismas conclusiones son los de Card et al., (2008); Hodges y Perry, (1999); y Smith, (2004).

Schutte (1988), citado en (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), realizaron un estudio longitudinal cuya finalidad fue conocer en qué medida la IE podía predecir el éxito escolar (rendimiento académico). Los alumnos con altos niveles de inteligencia emocional tienden a obtener altas calificaciones. Sobre esta línea encontramos las investigaciones de Parker, Summerfel, Hogan y Majeski (2004); Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004); Lam y Kirby (2002). Chong, Elias, Mahyuddin y Uli (2004), citado por (Otero, Martín, & Vicente, 2009). Vela (2004), Van der Zee, Thijes y Schakel (2002), citado por (Pérez & Castejón, 2007).

Por su parte Pérez & Castejón (2007), realizaron un trabajo de investigación en Valencia España, sobre la IE como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios, su objetivo principal fue analizar la relación entre la IE y el rendimiento académico, donde concluyen que los aspectos de orden socioemocional se encuentran estrechamente relacionados con los logros académicos, por tanto sugiere la incorporación de las competencias emocionales al currículo universitario, ya sea de manera directa o indirecta.

I. Planteamiento del Problema

Sin embargo, en la actualidad la inteligencia emocional es un constructo hipotético puesto sobre la mesa del debate, algunos autores como Davies (1998), Hedlund y Sternerg (2000), Saarni (2000), entre otros, han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional. Pese a ello en este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales.

Así pues, lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir estas competencias, como lo afirman estudiosos del tema como: Bar-On y Parker (2000), Cohen (1999), Elias, Tobias y Friedlander (1999 -2000), Elias (1997), Goleman (1995; 1999), Saarni (2000), Salovey y Sluyter, (1997) , ya que sugieren que la competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas, siendo la educación emocional quien tiene como objetivo contribuir a este desarrollo. (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007)

Como se observa, dichas aportaciones encuentra resultados satisfactorios en el ámbito de la educación, lamentablemente aún no existen investigaciones que relacionen a las competencias emocionales con el desempeño o rendimiento académico, y en particular en el nivel educativo medio superior, donde la mutabilidad y complejidad socioemocional de la etapa adolescente, en que se encuentran los alumnos, abre un paréntesis trascendental en la formación de la persona, es por ello que se plantea el siguiente cuestionamiento:

¿De qué manera la educación emocional, sustentada en el desarrollo de competencias socio-emocionales, favorece el desempeño académico y social en los adolescentes del nivel medio superior?

1.2 Justificación

El individuo experimenta un sinnúmero de emociones: la alegría, la tristeza, el miedo o la ira; son parte de su esencia humana, y aunque participan de la inteligencia para su equilibrio, si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales que impida concentrarse, recordar, aprender y tomar decisiones con claridad.

En la adolescencia esta situación se intensifica, pues la multiplicidad y multiplicación de relaciones interpersonales que establecen los adolescentes en su entorno, prácticamente les obliga, primero, a desarrollar su identidad personal, y segundo, a la apropiación de un auto-concepto, que en la adolescencia debe estar en construcción, todo ello en el proceso de la toma de las decisiones más trascendentales de su vida. Como lo sugiere (Álvarez, 2000:85)

El adolescente adquiere nuevos papeles y no aquellos que se le adjudican como niño, creándose posibles incompatibilidades con las expectativas centradas en él... Por fin, termina por elegir una profesión y adquiere las competencias y habilidades profesionales necesarias y precisas para valerse en sociedad.

Tanto por la búsqueda de su identidad como por lo trascendental de la etapa, este momento se torna propicio para abordar “la educación de las emociones”, entendida como un proceso que refleja el entendimiento de sí mismo, una conciencia social y el control de los propios impulsos y sentimientos.

Por otra parte, los problemas conductuales en adolescentes, asociados a la expresión de las emociones, como: violencia escolar (bullying), peleas callejeras, delincuencia, adicciones, suicidios, embarazos no deseados, falta de interés y deserción escolar, entre otros; según datos del INEGI (2005) se aceleran a un ritmo alarmante entre los jóvenes del estado de Aguascalientes. Hechos que

I. Planteamiento del Problema

fueron motivo de desconcierto, y que se están convirtiendo en una rutina triste; cabe aclarar que las emociones no explican del todo estos fenómenos sociales y escolares, pero si influyen de manera considerable en su incrementación acelerada; específicamente en esta etapa del desarrollo.

Sólo por numerar algunos ejemplos; en el año 2010 existen 1 184 996 habitantes en el Estado, de los cuales el 48.9% son adolescentes, de estos el índice de menores infractores, incluyendo riñas, aumento del 2.6% al 6.2% del 2003 al 2005. Durante 2009 se reportaron 61 suicidios; para 2010 se registraron 54; en 2011 se escaló a los 98. En los primeros tres meses del 2012 se contabilizaron 23 muertes de este tipo. La mayoría de ellos se registraron en personas de entre 15 y 29 años; el 3% por causa amorosa.

Sugiere Catret (2001) que una de las principales causas a las que se puede adjudicar esta problemática es la falta de un buen desarrollo de la afectividad y a la mala ejecución del autocontrol en los individuos, imposibilitándolos en la mayoría de los casos a actuar según su voluntad, para no dar una imagen de frívolos, débiles o ingenuos ante la sociedad.

Como se explica, no se puede negar que la conducta y las emociones de cualquier individuo, pueden ser de equilibradas por los factores personales, pero habrá que reconocer también que están influidas en mayor medida por los múltiples contextos en los que se desenvuelve; la familia es la institución más importante y por ende responsable, pero ello no le resta corresponsabilidad al sistema educativo, por ser un referente importante y tener la atribución constitucional de desarrollar todas las facultades del ser humano (tanto la parte cognitiva como la voluntad), y no únicamente la idea acotada de adiestrar mano de obra para el sector industrial; visión que es notoria en los planteles de educación media superior.

Es por ello que este trabajo en función al desarrollo personal toma una orientación humanista, que rescata los valores y se retoma la trascendencia del ser humano integral, dotado de materia y espíritu; cuerpo y alma; facultado con inteligencia, voluntad y libertad, como se explica:

Tanto en el aspecto material como en el espiritual hay que distinguir las facultades del orden cognoscitivo de las del orden apetitivo, Inteligencia y voluntad son las que corresponden al nivel superior; sentidos y apetitos sensibles son del orden material. Todas ellas se *unifican en la persona*, de tal manera que es el sujeto personal el que siente, quiere, entiende, y se entristece y alegra. (Gutiérrez Saenz, 2006: 86)

Así se rescata que las emociones forman parte de la esencia humana, y a pesar de ser irracionales en sí mismas por venir del apetito sensible, son sujeto de educación, pues participan de la inteligencia y la voluntad, en tanto por ambas facultades, el hombre es capaz de reconocerlas, dominarlas y guiarlas, en aras de su desarrollo integral y para conseguir su fin último: la felicidad.

Y aunque los individuos por su inteligencia tienen la capacidad para percibir, interpretar y describir sus propias emociones y los estados emocionales de los demás; y pueden también identificar lo que sienten y desean. Entonces es notorio que estas capacidades no han sido adecuadamente orientadas durante el desarrollo de las generaciones actuales, pues al llegar al nivel medio superior los adolescentes no son capaces de establecer un proyecto de vida, ni expresar adecuadamente sus emociones en función a las normas de convivencia socialmente aceptables, lo que deteriora la funcionalidad de las relaciones interpersonales con fines de influencia positiva y obstruyen su capacidad de adaptación.

I. Planteamiento del Problema

Motivo por el cual en el ámbito sociológico, se adopta para este trabajo un enfoque funcionalista, que se centra en los efectos y las necesidades de la educación en la sociedad; y el interaccionismo, que investiga las relaciones interpersonales. Durkheim (1858) principal precursor del funcionalismo, define a la educación desde la perspectiva sociológica, como:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. Citado en (Ottalengo, 2006: 14)

Este autor, sugieren, a partir de los aportes de Durkheim, que en la concepción funcionalista, a través de la educación se inculcan valores, y se transmite la herencia social, por ello es un proceso que se confunde con el de la socialización. Tal supuesto lo afirma (Gelles, 2000: 128): “la socialización es la educación en el sentido más amplio; es el proceso mediante el cual se adquiere un sentido de identidad personal y se aprende lo que las personas creen que es la cultura...”; es un proceso que dura toda la vida.

Lamentablemente los fenómenos sociales relacionados con una herencia cultural violenta han alcanzado al sistema educativo, prueba de ello es la evidente problemática respecto a la violencia escolar que se ha detectado en las instituciones, y aunado a que existe una co-responsabilidad por ser un agente de la socialización, esta situación se ha convertido en el foco de atención e intervención de las autoridades educativas, que en el 2013 indagan acerca de la problemática en una muestra de 115 escuelas visitadas de todos los subsistemas de educación media superior y 9,262 cuestionarios autoaplicables con cobertura

nacional; con la llamada *Encuesta de Inclusión, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior 2013*, (SEP, 2013).

Esta encuesta arrojó los siguientes resultados: el 8.9% de los jóvenes que cursan bachillerato han recibido golpes; el 36.8% han sido insultados; el 10.6% han sido víctimas de robos; el 12.2% de burlas y el 8.1% de mentiras difundidas en redes sociales; El 3.2% han sido amenazados con arma y el 5.9% han sido intimidados; el 59% de los estudiantes nunca o rara vez piden ayuda a sus profesores; el 73% nunca o casi nunca hacen algo para impedir riesgos, aunque creen que deben hacerlo; en los planteles públicos el 40% cree que no es un lugar seguro, frente al 60% de los privados; casi 6 de cada 10 estudiantes de centros públicos y privados aseguran que en su campus hay pandillas; el 38% estiman que es peligroso, el 29% creen que venden droga y el 23% consideran que sus compañeros llevan armas.

Con estas cifras tan alarmantes pareciera que a los padres y docentes de hoy, no les interesan ni los estados de ánimo, ni las emociones de los seres humanos que se están formando en sus manos, pues se vive en una época donde se le da mayor importancia al desarrollo cognitivo para el alcance de altos estándares en pruebas comparativas, surgidas del fenómeno de la globalización; y en realidad hay un sentimiento de complacencia al apreciar sólo los logros y avances académicos de los educandos.

Sin embargo, de que servirá en un futuro que los estudiantes sean los primeros de la clase cuando no serán personas capaces de auto-regular sus impulsos, lograr relaciones interpersonales armónicas y positivas, pertenecer a un grupo, tomar decisiones acertadas, y adaptarse adecuadamente en una sociedad.

Se precisa incorporar en las escuelas un plan de intervención que forme la inteligencia y la voluntad con una orientación no únicamente al aprendizaje, también a la parte sensible y emocional (como se sustenta en las investigaciones

I. Planteamiento del Problema

citadas en el apartado de antecedentes), de tal forma que ayude a resarcir los efectos de los cambios sociales, tomando como directriz un enfoque por competencias, que reconoce, por una parte la teoría Piagetana de que el aprendizaje es un proceso interno, y por otra apoya a la teoría de Vigotski que escribe que el aprendizaje está en función a la influencia social, además propone que el individuo pase de un estado de evaluación o examen, a la movilización de saberes que le permitan tomar decisiones y enfrentar las problemáticas propias de la vida en todos sus contextos. (Antunes, 2008)

Este es un nuevo reto para la escuela del siglo XXI: ser guía para el alumno, (siempre de la mano de la familia), en el autocontrol de aquellas emociones que pueden limitarle, destruirle, o devastar su libertad. Pues las emociones son, en efecto, una fuente de motivaciones, una especie de motor tanto en la disposición para aprender como en la forma en que nos desempeñamos en la escuela y en la vida cotidiana.

Por lo expuesto, la educación de las emociones de los adolescentes, no pretende ser un instrumento controlador de sus actos u opresor de la libertad, tampoco pretende cambiar un proceso normal de desarrollo, como lo es esta etapa (eso sería imposible); funge como una estrategia que le brinde herramientas de afrontamiento a las distintas situaciones y a sus efectos colaterales, a los que tendrá que desafiar en la escuela y fuera de ella, así como una respuesta que permita a las autoridades educativas subsanar el impacto de los problemas conductuales detectados y que hoy representan un gran obstáculo para la labor educativa; y quizá, aunque parezca ilusorio, la educación emocional también logre detonar el inicio de un importante cambio social; ello no resultaría inalcanzable, pues las grandes transformaciones nacen de un ideal.

1.3 Propósitos general y particulares

Propósito general

Detectar y valorar el impacto de la educación emocional en los adolescentes en el nivel medio superior, a través de una investigación de campo que precise la relación que existe entre la inteligencia emocional y el desempeño académico y social en la escuela, a fin de sustentar una propuesta de intervención pedagógica que contribuya al desarrollo de competencias socioemocionales de los alumnos.

Propósitos particulares

Seleccionar y describir la conceptualización del problema de estudio, al examinar los distintos enfoques, corrientes y teorías acerca de la educación emocional e inteligencia emocional en la adolescencia, así como desempeño académico y social, que permitan dar al presente trabajo de investigación un sustento científico.

Recoger datos e información relacionados con el problema de investigación que ayuden a visualizar claramente su manifestación en la realidad, por medio del diseño y aplicación de instrumentos como entrevistas, encuestas u observación.

Procesar, ordenar e interpretar la información recolectada mediante el uso de diversos recursos estadísticos con el objeto de establecer y explicar la orientación de la problemática de estudio en contextos reales.

Diseñar una propuesta de intervención pedagógica al analizar los supuestos teóricos y el diagnóstico del problema de estudio, que contribuyan al desarrollo de competencias emocionales en los adolescentes en el nivel medio superior para favorecer su desempeño académico y social.

CAPÍTULO 11

MARCO TEÓRICO

Biblioteca UP Bonalerra

*Las emociones son como caballos salvajes.
No son explicaciones que nos ayudan a seguir adelante
sino nuestra voluntad de seguir.*

Paulo Coelho

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Educación emocional en la adolescencia.

Las emociones son parte de la esencia humana, son *impulsos que nos llevan a actuar*, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. López De Bernal y González Medina (2004), nos mencionan que:

Las emociones aparecen en el origen de nuestros actos en forma de deseos, ilusiones, esperanzas o temores; se manifiestan luego cuando actuamos produciendo placer, dolor, disgusto, diversión o aburrimiento, enojo y surgen también cuando los hemos concluido haciendo que nos invadan sentimientos de tristeza, satisfacción, alegría, remordimiento, angustia e ira.

Las emociones pueden ser *Positivas*, son aquellas que implican sentimientos agradables como la alegría; o bien *negativas*, implican sentimientos desagradables, como: estrés, ansiedad y depresión asociados a la frustración (adicciones, suicidios, falta de interés escolar, etc.); o bien ira, violencia, o comportamientos de riesgo asociados a la impulsividad (Bullying, agresiones psicológicas o físicas, etc).

Las emociones son en parte instintivas por su naturaleza orgánica, sin embargo, en la etapa de la adolescencia su presencia y expresión son mayormente volubles e intensas por los cambios físicos y psicológicos que esta etapa conlleva, debido a la autonomía y búsqueda de identidad que el ahora puberto busca y experimenta.

De ello resulta trascendental para el estudio de las emociones y su educación en la etapa adolescente conocer y comprender la complejidad de la etapa a través del examen de las diferentes escalas de desarrollo en las más importantes

II. Marco Teórico

dimensiones de la persona (física, cognitiva, moral y psicosocial afectiva), además de rescatar las aportaciones más sobresalientes sobre el estudio de las emociones, así como las atribuciones de los principales agentes sociales encargados de la formación emocional.

2.1.1 Características generales de la etapa adolescente

Como se expresa en el apartado de la justificación según la OMS (2005), la adolescencia es una etapa del desarrollo del individuo que comprende de los 10 a los 19 años de edad, periodo en el que se encuentran los estudiantes en el nivel educativo Medio Superior, y objeto de estudio de esta investigación.

La palabra adolescencia procede del latín *adolescens*, es decir, el que adolece. En su aplicación al desarrollo humano, se utiliza para un período evolutivo de transición entre la infancia y la etapa adulta, durante el que se produce el desarrollo necesario para adaptarse a las características de la vida.

Shapiro & Hertzig (1996: 113-151), sostienen que en condiciones normales, el inicio de la adolescencia coincide con el de la pubertad (la edad media de inicio suele ser de 11 años para las chicas y de 13 para los chicos); pero si no ocurren simultáneamente, el adolescente tiene que soportar ese desajuste como un estrés añadido.

Mientras que la pubertad es un hecho biológico, la adolescencia representa una etapa del hombre insertado en una cultura, siendo este aspecto cultural el que determina gran parte de sus manifestaciones y su propia duración. Es una etapa sujeta a cambios y modificaciones, llena de dinamismo, mutable en sí misma.

En general la adolescencia, es una etapa que abarca desde los finales de la infancia hasta la futura adultez, pero engloba todas las incertidumbres

connotativas del crecimiento emocional y social del ser humano. Lo que implica que los alumnos de educación media superior en esta etapa, y en todos sus contextos, enfrentan las repercusiones biológicas, psicológicas y sociales, donde se afirman los rasgos de carácter y las consolidaciones afectivas y profesionales; momento idóneo para contribuir a su formación con una visión integral.

Las dimensiones del desarrollo de un individuo, en que se asientan las principales características fenomenológicas de la etapa adolescente, son las físicas, las cognitivas, morales, psicosociales y afectivas (de sentido de la identidad), que en los siguientes puntos se explican.

2.1.1.1 El adolescente y su desarrollo físico

La principal manifestación del inicio de la pubertad son los cambios hormonales ocasionados como consecuencia del proceso normal de maduración corpórea, dichos cambios sólo representan el inicio de la adolescencia.

Hay que subrayar que el desarrollo físico se adelanta al desarrollo de estructuras psicológicas, el cuerpo madura antes, se produce un aumento de peso y talla, desarrollo de los caracteres sexuales primarios y aparición de caracteres sexuales secundarios de gran significado social.

Este fenómeno se hace observable en la aparición y distribución del vello (de forma más característica con la aparición de la barba en el varón), la redistribución del tejido adiposo (de forma muy manifiesta en la mujer: desarrollo mamario, grasa en las caderas), el incremento de la masa muscular (más manifiesto en el varón), el crecimiento y posterior cierre óseo, el cambio de la voz (enronquecimiento de la voz en el varón) y, posiblemente, la aparición del acné.

II. Marco Teórico

Estos cambios implican la codificación de la imagen corporal, en el concepto dinámico, que define Shilder, citado en (Álvarez, 2000: 76).

Desde la primitiva imagen corporal, adquirida a lo largo de toda la primera y segunda infancia, debe adquirirse una nueva, que puede oscilar entre el mayor nivel de agrado y aceptación o de lo contrario el mayor de los rechazos, intentando disimular esos cambios corporales o bien a realzarlos de forma exagerada.

Estas transformaciones corporales escapan al dominio del yo, ya que se imponen en el adolescente como una necesidad, siendo vividas, en ocasiones, con incertidumbre y temor, lo que conduce a cambios en el comportamiento. “Es necesario integrar una nueva imagen del cuerpo, reapropiarse del propio cuerpo a través de las marcas (modas, tatuajes, atributos diversos). Esta aceptación/rechazo del cuerpo en evolución puede sufrir ataques a todo o a partes del mismo”. (Álvarez, 2000: 80)

El ideal del yo se va construyendo sobre cimientos imaginarios e ilusorios; se vuelve un ideal inalcanzable y utópico, u ocasionalmente duro y dramático; esta situación hace que el adolescente juegue entre los límites, y se generen fuertes enfrentamientos con la Ley; característica que, aunque normal en esta etapa en los procesos de enseñanza aprendizaje, o bien en el diseño de un plan de intervención, para su ejecución debe tomarse en consideración por la inevitable tendencia de los sujetos a mostrar renuencia u oposición a la autoridad.

2.1.1.2 El adolescente y su desarrollo cognitivo

Piaget citado en (Carretero, 2002), reconocido investigador de las estructuras cognitivas, divide al desarrollo cognitivo en estadios que indican los saltos en las

capacidades del individuo y que en forma considerable contribuyen a establecer la los procesos de maduración del intelecto.

Este autor establece límites de edad precisos, y son: sensorio motor (0-12 años); operacional concreto (2-12 años); subperíodo preoperatoria (2-7 años); subperíodo de las operaciones concretas (7-12 años); y operacional formal (12-15 años y vida adulta).

Según Piaget durante la adolescencia se desarrolla el pensamiento formal, como explica Carretero (2002:51-57); desde la fase anterior de las operaciones concretas, en la que el niño empieza a operar y actuar sobre lo real y perceptible de los objetos y acontecimientos, el niño comienza, de forma gradual, a dominar nociones abstractas, adquiriendo el pensamiento formal en la adolescencia.

El pensamiento se hace abstracto, conceptual, y se orienta hacia el futuro, empezando a construir proposiciones que cambiarán el pensamiento de lo real a lo posible, lo que le da un sentimiento de omnipotencia.

El alumno adquiere un mayor poder de abstracción; se plantea todas las posibilidades de combinación que pueden darse entre diferentes elementos de un problema; el razonamiento adquiere carácter hipotético deductivo; adquieren relevancia las estrategias de comprobación; el adolescente ya no razona sólo sobre hechos u objetos que tiene delante de si, sino también sobre lo posible. (Carretero, 2002: 57)

El adolescente de educación media superior, en el estadio de pensamiento formal, es capaz de pensar acerca de constructos mentales como si fueran objetos, puede planificar y decidir sobre su futuro y, a partir de los datos experimentales, formular hipótesis; lo que resulta conveniente para efectos de este trabajo, ya que pueden también identificar lo que sienten y desean, encauzar sus acciones y tomar

II. Marco Teórico

decisiones importantes; pues durante este período de la vida se planifican los grandes temas existenciales.

Simultáneamente, el pensamiento formal también le permite al adolescente pensar no sólo en su propia existencia, sino en la de otras personas, lo que le implica connotaciones colaterales, pues le resulta difícil distinguir entre lo que los demás están pensando y sus propios pensamientos.

Dicha situación se ve mayormente afectada, si se añade lo expresado por (Álvarez, 2000:82), quién afirma que “el adolescente no tiene en cuenta todas las contradicciones de la vida, razón por la que su plan de vida suele resultar utópico, ingenuo y es motivo de confrontación de sus ideales con la realidad”.

Tales concepciones, contando también el hecho de que no todos los adolescentes alcanzan las características de las operaciones formales; ponen de manifiesto que el adolescente requiere por las características propias de su desarrollo cognitivo, de una guía adecuada que le permita disociar entre sus emociones y las de los demás, de tal forma que pueda encauzar sus pensamientos y sus acciones.

Esta función orientadora, en definitiva corresponde a sus padres, aunque, por sus efectos en el desempeño escolar de los alumnos, ha sumado considerable e inevitablemente participación al sistema educativo. Evidenciándose con la elaboración, por parte de las autoridades educativas, de programas para la convivencia, que subsanen el impacto en las escuelas de los problemas conductuales asociados a la ya generalizada analfabetización emocional; he aquí, la importancia de realizar este análisis e idear y estructurar un plan de intervención.

2.1.1.3 El adolescente y su desarrollo moral

Un aspecto más del desarrollo de un individuo es el desarrollo moral. El principal expositor es Kohlberg, psicólogo discípulo de Piaget, que se dedicó al estudio de cómo evoluciona los juicios morales. Postula que, mediante la conciencia moral se forman juicios sobre los que se debe hacer o rechazar; y define, citado en (Barra Almagiá, 1987:9), que “el juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral...”

Este autor reconoce que a pesar de que las personas tienen esquemas de razonamiento universales, que evolucionan de lo infantil y egocéntrico, hasta el maduro y altruista; los valores o las normas morales de una cultura pueden ser diferentes a los de otra.

De acuerdo a Kohlberg (1958), el desarrollo moral se divide en tres grandes niveles: preconvencional; convencional y postconvencional; que a su vez cada uno se divide en dos estadios, resultando 6 etapas de madurez con razonamientos morales diferentes.

El nivel postconvencional se enfoca a los problemas morales desde una perspectiva superior o anterior a la sociedad. El individuo se distancia de las normas y expectativas ajenas y define valores y principios morales generales, que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de personas o grupos.

Está integrado por: el estadio 5 nombrado “derechos prioritarios y contrato social”, donde se permite mantener valores y reglas como la vida y la libertad, sea cual sea la opinión de la mayoría y a pesar de la familia u otros grupos; Y el estadio 6, principio moral supremo llamado “principios éticos universales”, por los cuales el individuo actúa, una vez que acepta su validez y se compromete a seguirlos. Son

II. Marco Teórico

principios universales de justicia, como la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los individuos como seres humanos.

En base a los niveles de Kohlberg (1958); en la adolescencia se adquiere el estadio postconvencional, que representará la aceptación personal de los principios morales. En los estadios previos, el aún niño acepta las normas y controla su conducta por el castigo, la obediencia a sus padres, y para ganarse la aprobación de los demás; en el estadio postconvencional lo hace sobre la base de la interiorización de principios éticos universales. Citado en (Barra Almagiá, 1987)

Por ende los alumnos de educación media superior, debieran a su edad, haber interiorizado y apropiado los principios éticos universales, y en consecuencia ser capaces de hacer excepciones si dos reglas socialmente aceptadas entran en conflicto. Capacidad que debe ser estimulada, primero porque no todos alcanzan el nivel postconvencional, y después, por las dificultades con la Ley, surgidas de la construcción del yo, propias de los cambios físicos que experimenta.

2.1.1.4 El adolescente y su desarrollo psicosocial - afectivo

El factor social es en definitiva participe radical del desarrollo del individuo; lo que hace indispensable el análisis de su desarrollo psicosocial, de la mano del afectivo por la constitución emocional del ser humano.

Según Erikson (1970), la vida se compone de una serie de etapas, teniendo asociada, cada una de ellas, una determinada misión de naturaleza psicosocial dentro del proceso de desarrollo, sobre esta base, formula su teoría de desarrollo de la personalidad, denominada "Teoría psicosocial"; que comprende los siguientes estadios psicosociales. Citado en (Guelles, 2000:148-152)

1. Confianza básica en comparación con desconfianza (del nacimiento al primer año de vida).
2. Autonomía en comparación con duda (edad de 1 a 3 años); asociada al desarrollo muscular.
3. Iniciativa en comparación con culpa (edad de 3 a 6 años); edad del juego.
4. Laboriosidad en comparación con inferioridad (edad de 6 a 11 años); etapa de instrucción escolar.
5. Identidad en comparación con confusión de roles (adolescencia: los primeros años), etapa de crisis y búsqueda de identidad.
6. Intimidad en comparación con aislamiento (adultez joven: edad de 20 a 30 años).
7. Generatividad en comparación con estancamiento (edad adulta media: edad de 40 a 65 años).
8. Integridad en comparación con desesperación (edad adulta tardía a muerte).

Considerando las edades de los educandos de educación media superior y como se estableció en un principio su correspondencia a la adolescencia, la etapa de desarrollo psicosocial en que se encuentra el actor de esta investigación, sugiere la crisis y búsqueda de su identidad.

Esta búsqueda de identidad se da a partir de la evolución desde la dependencia a la autonomía, tanto en la toma de decisiones, como en las relaciones sociales.

La sociedad impone al adolescente un cambio de estatus, que incluye la necesidad de independencia y de buscar el porvenir fuera de la familia, unido a la necesidad de autonomía de los jóvenes con relación a sus padres, creando en el adolescente una lucha intrapsíquica y una ambivalencia respecto a la dependencia-independencia. (Álvarez, 2000: 110)

II. Marco Teórico

La experiencia de separación (como se afina en el apartado de antecedentes) además de crear en él la necesidad de intensos estados emocionales, afianzan la pertenencia a diversos grupo, más concretamente al de amigos.

Progresivamente, el adolescente se va distanciando de sus padres e integrándose en el grupo de amigos, que es señal de identidad; aunado a que proporcionan el apoyo y el contexto para el aprendizaje de nuevas habilidades sociales; se convierten durante mucho tiempo en algo más importante que la propia familia. Los adolescentes comúnmente probarán algo para impresionar a sus pares y perturbar a sus padres.

Acerca de la identidad Álvarez (2000) escribe que, la tarea del adolescente es conseguir la identidad del yo, que definirá la conciencia de quién es uno mismo y hacia dónde va, esto porque el sentido de identidad se inicia en la adolescencia y se continuará durante toda la vida. El adolescente sabe que no es un niño, pero no sabe qué será en un futuro, se encuentra en un punto intermedio, en la búsqueda de su identidad.

Acorde a (Pedreira, 1997), el sentido de identidad tiene dos aspectos:

- Uno referente a la conciencia de sí mismo, en que ocupa un lugar destacado la autoestima, siendo la aceptación del propio cuerpo el organizador de esa autoestima.
- En segundo lugar, el ajuste a las demandas sociales, siendo importante el contexto familiar, el grupo de amigos, y el contexto sociocultural que define las expectativas del individuo y del grupo, debido a que en la interacción grupal se crean unos elementos culturales compartidos por el grupo, con el que se identifican, cohesionan y que les ayuda a resolver sus problemas.

Por lo anterior, el grupo de iguales como referente predominante en la etapa adolescente se convierte no solo en habilitador social en contextos escolares y extraescolares, sino que representa un estímulo determinante de la dinámica grupal por sus afectaciones positivas o negativas en las relaciones interpersonales que se establezcan entre compañeros, lo que impactará directamente en los procesos de aprendizaje apoyados en el enfoque socioconstructivista abordado en el apartado 2.2 de este capítulo.

El análisis anterior, centrado en las características del adolescente, aunque extenso se vierte sustancial para la práctica educativa; puesto que, permite comprender sus necesidades, y a partir de ellas, encauzar las acciones pertinentes a fin de lograr objetivos propuestos; pero ante todo permite optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este punto cabe señalar la siguiente observación; los individuos al llegar a la adolescencia, de acuerdo a las diferentes dimensiones de su desarrollo, y clasificaciones de los diferentes autores, y salvo algunas excepciones; en la adolescencia han culminado con el total de etapas de su desarrollo.

Cognitivamente se encuentran en el último estadio de operaciones formales; y moralmente en el nivel post convencional; lo contrario pasa con el desarrollo afectivo, pues en función al desarrollo psicosocial, el adolescente comienza a tratar de agrupar en su mente toda la gama de aconteceres emocionales, es decir, a construir una identidad, a través de la autoestima apoyada por contexto social, en el que se encuentra la escuela; requerirá así, su formación afectiva, el acompañamiento para educar (de entre otros aspectos), sus emociones, a fin de favorecer su desempeño académico y social.

II. Marco Teórico

2.1.2 La esfera emocional

El término emoción proviene del latín *emovere*, de *ex* – *moveré*: “mover hacia el exterior”. Desafortunadamente en la adolescencia, las expresiones de las emociones hacia el exterior suelen ser extremadas, y aunado a que, culturalmente están censuradas y estrictamente filtradas; pues se ha prohibido desde la infancia manifestar abiertamente la cólera, el miedo, la tristeza, el dolor o los celos, se ha prohibido también gritar la alegría o exponer el deseo, se vuelve entonces verdaderamente importante estudiarlas y sobre todo aportar a su adecuado encauce.

Lo anterior se precisa establecer una definición de emoción, basada en los aportes de (Kleinginna & Kleinginna , 1981:234):

La emoción es entendida como el conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos (cognitivos) y objetivos (fisiológicos), mediado por sistemas neuronales y hormonales, que pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de agrado-desagrado, generar procesos cognitivos como valoraciones, además de generar ajustes fisiológicos, y dar lugar a una conducta que es con frecuencia, pero no siempre, expresiva, dirigida y adaptativa.

Según esta definición se puede entender que la mejor forma de comprender las emociones, sería atendiendo a dos componentes principales:

El primero de ellos se refiere a su composición fisiológica-bioquímica, que implica la aceptación del origen orgánico e insorteable de las emociones. Y por otra parte atender a sus componentes cognitivos, que sugieren el reconocimiento de la Inteligencia Emocional, entendida como la capacidad de cada persona de regular sus emociones para consigo mismo y con los demás, además de su capacidad de

adaptación, en el sentido de que facilitan las respuestas adecuadas a los diferentes acontecimientos, ya que como se escribe en la definición la conducta surgida de las emociones es adaptativa. Ambos componentes se desarrollan ampliamente en los siguientes puntos.

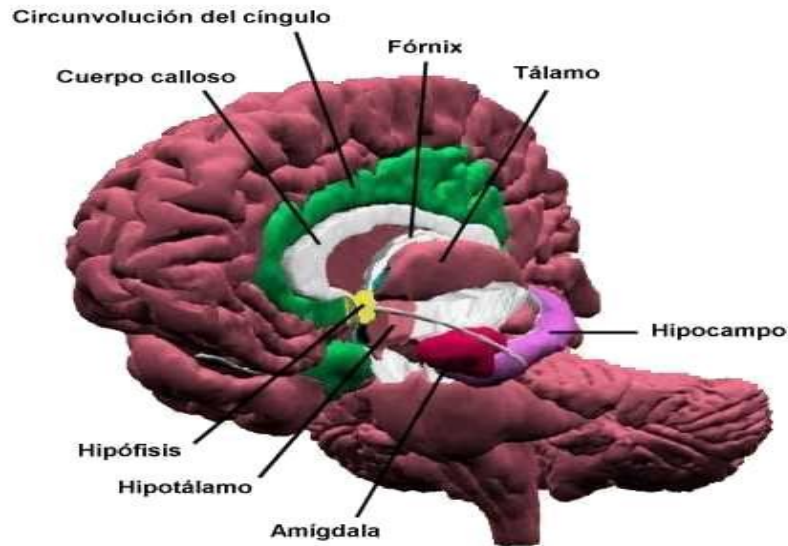
2.1.2.1 Las emociones su composición orgánica.

Es innegable que la composición básica de las emociones se encuentra en la parte orgánica de la persona, debido a que su sede biológica tiene origen en un conjunto de estructuras nerviosas de donde proceden el miedo, la ira, la alegría o la tristeza y sus respectivas manifestaciones en el flujo sanguíneo y demás sintomatologías.

Dichas estructuras nerviosas se denominan sistema límbico, cuya función está relacionada con las respuestas emocionales, el aprendizaje y la memoria. Nuestra personalidad, nuestros recuerdos y en definitiva el hecho de ser como somos, depende en gran medida de este sistema. Sus estructuras más importantes son:

- El tálamo: que envía mensajes a la corteza.
- El hipotálamo: es donde se produce el aprendizaje emocional y se almacenan en los recuerdos.
- La amígdala: es el centro de control emocional y su lesión anula la capacidad emocional.

II. Marco Teórico



La amígdala es la especialista en las cuestiones emocionales, constituye algo así como un sistema de alarmas donde los operadores están preparados para hacer llamadas, por lo tanto las señales que llegan desde la amígdala indican al tronco cerebral que dé al rostro la expresión emocional de acuerdo al acontecimiento suscitado. (LeDoux, 1992)

Este autor con sus investigaciones ha demostrado que las señales sensoriales viajan primero al tálamo, donde la información es traducida al lenguaje del cerebro, si la respuesta es emocional, una señal va a la amígdala para activar los centros emocionales, pero una porción más pequeña de la señal original va directamente del tálamo a la amígdala en una transmisión más rápida, dando lugar a una respuesta inmediata; así la amígdala puede desencadenar una respuesta emocional antes de que los centros corticales hayan comprendido perfectamente lo que está sucediendo.

Goleman (1995), reafirma lo anteriormente mencionado al señalar que la aparición de nuevos métodos para profundizar en el estudio del cuerpo y del cerebro, confirman cada vez con mayor detalle la forma en que cada emoción predispone al cuerpo a un tipo diferente de respuesta. Por ejemplo:

- El enojo, aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear a un enemigo; también aumenta el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas.
- El miedo, produce que la sangre se retire del rostro (lo que explica la palidez y la sensación de “quedarse frío”) y fluya a la musculatura esquelética larga –como las piernas, por ejemplo- favoreciendo así la huida. Al mismo tiempo el cuerpo parece paralizarse y se coloca en un estado de alerta general, sumergiéndose en inquietud y predisponiéndose para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada.
- La felicidad, produce el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. En este caso no hay un cambio fisiológico especial salvo, quizás, una sensación de tranquilidad que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente de la excitación biológica provocada por las emociones perturbadoras. Esta condición proporciona al cuerpo un reposo, un entusiasmo y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo y fomentar también, de este modo, la consecución de una amplia variedad de objetivos.
- La tristeza, provoca la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales –especialmente las diversiones y los placeres- y, cuando más se profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal. Este encierro introspectivo nos brinda así la oportunidad de llorar una pérdida o una esperanza frustrada, sopesar sus consecuencias y planificar un nuevo comienzo cuando la energía retorna.

II. Marco Teórico

Estas predisposiciones biológicas a la acción son modeladas posteriormente por las experiencias vivenciales y por el medio en que el individuo se desenvuelve, lo que resalta la posibilidad de regular las emociones y su expresión de tal forma que se armonice la racionalidad y la emoción, preceptos que dieron la pauta para incorporar el término de inteligencia emocional.

2.1.2.2 Inteligencia emocional

Fueron Peter Salovey y John Mayer, quienes desarrollan el concepto llamado: Inteligencia Emocional (IE), considerándola como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo. (Salovey, 1990)

Sus investigaciones fueron basadas en la Teoría de Gardner (1983), específicamente en dos de las ocho “Inteligencias Múltiples”: **la Inteligencia intrapersonal**, que se refiere al conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimiento, la capacidad de efectuar discriminaciones entre ciertas emociones y, finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta; y **la Inteligencia interpersonal**, hace realce de la capacidad nuclear para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros, distinguir sus estados emocionales, temperamento y motivaciones.

Por lo expuesto anteriormente la movilización de la IE, impacta directamente en el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales.

La inteligencia emocional establece que son cuatro sus componentes básicos:

- **Percepción y expresión emocional:** reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- **Facilitación emocional:** capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- **Comprensión emocional:** integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- **Regulación emocional:** dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional. No obstante, personas con una gran capacidad de percepción emocional carecen a veces de comprensión y regulación emocional.

Fue Daniel Goleman y su exitoso libro, “Inteligencia Emocional”, quien incidió en la necesidad de conocer y educar las emociones, con un enfoque de habilidad social y educativa; a diferencia del modelo de Mayer y Salovey que se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

Goleman (1995) argumenta que la inteligencia emocional es una forma de *inteligencia social* que implica la habilidad para dirigir los propios sentimientos y emociones y los de los demás, saber discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción. Afirma que las personas

II. Marco Teórico

emocionalmente inteligentes, tienen un buen *control de su vida* y son *exitosas socialmente*.

Para orientar el trabajo con las emociones postula 5 esferas de la inteligencia emocional:

1. El conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento). Es el conocimiento de uno mismo, es decir, estar atento a los estados internos en el mismo momento en que aparece sin reaccionar ante ellos y sin juzgarlos. La capacidad de reconocer un sentimiento, es la piedra angular de la inteligencia emocional, pues las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen manejar mejor sus vidas, ya que tienen un conocimiento seguro de cuáles son sus sentimientos reales.

2. La capacidad de controlar las emociones (autorregulación): esto permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. El mantener en jaque a las emociones angustiosas es la clave del bienestar emocional, pues las personas que carecen de esta habilidad tienen que lidiar constantemente con las tensiones desagradables, mientras que las que destacan en el ejercicio de esta capacidad, se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida. Esto no significa que debamos limitarnos a experimentar un sólo tipo de emoción, sino que desarrollemos la capacidad de tranquilizarse a uno mismo, de desembarazarse de la ansiedad, la tristeza, la irritabilidad exagerada y las consecuencias que acarrea su presencia.

3. La capacidad de motivarse a uno mismo (motivación): las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, planificar, solucionar problemas, etc. Y en este mismo sentido determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. El estar motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos serán excelentes estímulos para conseguir las metas planteadas. Si somos capaces de tener el control de la vida emocional y de sumergirnos en el

estado de “flujo”, estaremos más capacitados para lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida.

4. El reconocimiento de las emociones ajenas (empatía): La conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás. Esa capacidad, que nos permite saber lo que sienten los demás, afecta a un amplio espectro de actividades (desde la compasión, las relaciones amorosas y la educación de nuestros hijos) y su ausencia resulta sumamente reveladora, podemos encontrarla en los psicópatas, los violadores y los pederastas.

5. El control de las relaciones (habilidades sociales): El arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas, pero para llegar a dominar el arte de las relaciones se deben desarrollar dos habilidades emocionales fundamentales: el *autocontrol* y la *empatía*, éstas son las habilidades que subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que sobresalen en este tipo de habilidades tienen éxito en todas las actividades vinculadas a la relación interpersonal.

Se puede encontrar personas muy habilidosas en la comprensión y regulación de sus emociones y muy equilibradas emocionalmente, pero con pocos recursos para conectar con los demás. Lo contrario también ocurre, pues hay personas con una gran capacidad empática para comprender a los demás, pero que son muy torpes para gestionar sus emociones.

En concreto, la movilización de la inteligencia emocional a través de la generación de competencias como autoconciencia, auto-regulación, motivación, empatía y destrezas sociales, propicia en los adolescentes el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales.

II. Marco Teórico

De estas habilidades, de acuerdo con Gardner (2005), en lo intrapersonal, la persona con esta habilidad tienen modelos viables y eficaces de sí mismo, lo que le permite comprenderse mejor y trabajar consigo mismo; poseen la capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales, así como controlar el pensamiento propio, también se muestran las capacidades de meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura, y dar lo mejor de sí mismo. En tanto, en lo interpersonal, las personas con estas habilidades, pueden reconocer y responder a los sentimientos de los otros, comprenden y trabajan con los demás, se muestran solidarios y ayudan a las personas a identificar y superar problemas.

Para concluir, debemos tener en cuenta que los estados de ánimo, tanto los positivos como los negativos, la tristeza como la alegría, con mayor o menor intensidad, están siempre presentes en la vida de las personas y pueden condicionar tanto los procesos psicológicos como el comportamiento, por ello requieren una orientación adecuada, desde la niñez y durante toda la vida, por sus implicaciones en el desarrollo personal, académico y social.

2.1.3 Educación emocional

Si se hace un corte hasta el momento, y se rescata el análisis de la sociedad actual expresado en la justificación de esta investigación, se puede tomar el atrevimiento de afirmar que muchos de los problemas con que se encuentran las personas y en particular los adolescentes y jóvenes, tiene que ver con el concepto últimamente bastante utilizado de “analfabetismo emocional y social”.

De ahí que se insista en la idoneidad de incorporar al currículo escolar, directa o indirectamente, estrategias, planes o proyectos que otorguen las bondades del trabajo con las emociones para el aprendizaje y dinámica escolar, así como el subsane de las problemáticas socioemocionales; desde la definición y reconocimiento de cada emoción, hasta las habilidades para gestionarla,

pasando por el ejercicio de la empatía, la emoción clave en el dominio de las emociones.

La Educación Emocional es una respuesta innovadora a este fenómeno cultural y a esta solicitud de aspectos emocionales a trabajar, pero desde una perspectiva educativa, pues atiende a las necesidades sociales que no están suficientemente movilizadas en el curriculum académico ordinario. Entre estas necesidades están la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, etc. Todo ello es, en gran medida, consecuencia del ya mencionado analfabetismo emocional. Para tener un punto de referencia, se puede tomar la definición sugerida por (Bisquerra Alzina, 2006:11):

Se concibe la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socio-emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Bajo la perspectiva del mismo autor, se establecen los objetivos generales que esta teoría propone:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivación.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir, etc.

II. Marco Teórico

En tanto las aplicaciones de la Educación Emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones como la comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención de consumo de drogas, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.

La Educación Emocional tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales o bien socio-emocionales, y se pueden entender como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Bisquerra Alzina, 2007:69)

Como resultado de los trabajos en el GROPE (*Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) donde se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, se logra agrupar a las competencias socio-emocionales en cinco bloques, que marcan la evolución de las cinco esferas de la inteligencia emocional:

- a) **Conciencia emocional:** Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- b) **Regulación emocional:** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
- c) **Autonomía emocional:** La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para

analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

d) Competencia social: La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

e) Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Se entiende que las competencias emocionales son un aspecto importante de la formación tanto personal como escolar; su dominio, potencia una mejor adaptación al contexto, y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito, se ven favorecidos los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (Bisquerra Alzina, 2007)

Por lo expuesto se puede decir que la Educación Emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital que es factible iniciar durante cualquier etapa de la vida de una persona, inclusive en la adolescencia, y en cualquier contexto, puesto que propone optimizar el desarrollo humano. Tal supuesto lo afirma (Bisquerra Alzina, 2006:21), al comentar que:

II. Marco Teórico

El desarrollo de competencias socio-emocionales requiere de una práctica continuada. Por esto, la educación emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, debería estar presente en la educación infantil, primaria, secundaria, familia, formación de adultos, medios sociocomunitarios, organizaciones, personas mayores, etc.

En último término con la Educación Emocional para adolescentes en sus connotaciones académicas, en sí trata de desarrollar la autoestima de los alumnos por medio de la motivación, con expectativas realistas sobre sí mismos, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante el estudio y ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar personal, que redunde en un mayor bienestar social, así como la contribución por parte de la escuela a una verdadera formación integral.

2.1.4 El aspecto sociológico de la Educación Emocional

La esfera emocional de cada persona es única e incomparable, cada uno experimenta diferentes emociones en diferentes intensidades, así como opta por formas indistintas de expresar sus estados emocionales, ambos, como se ha orientado, dependen de factores internos, que por la estimulación de la inteligencia pueden ser mediados, sin embargo, habrá que reconocer la importancia de los factores externos, pues desde su nacimiento el hombre está inevitablemente inmerso en inacabables interacciones, lo que le dota de una naturaleza social, de donde aprenderá y donde ejercerá su forma de comportarse, de ser, pensar, y también de sentir, así como la manera de expresarlo.

Es así como el ser humano, por ser perfectible y de naturaleza social, para su autorrealización, es sujeto de un proceso inacabable de perfeccionamiento

intencional que le permita desarrollar sus potencialidades, de tal manera que satisfaga las exigencias que le presente el medio social en que vive y su propia dignidad de ser humano, a dicho proceso se le denomina educación y es una de las cualidades más importantes que contribuyen al perfeccionamiento del ser integral en su composición cognitiva y también emocional.

Como se cita en el apartado de la justificación, la educación, que funge como un medio de herencia cultural, en un sentido estricto se refiere a la socialización, que explica la manera en como la persona se adapta a sus contextos, y como éstos pueden determinar (en mayor o menor grado) su comportamiento. Lo anterior encuentra el apoyo en la ciencia que fundamenta los estudios de la socialización: La sociología.

La sociología es una ciencia; establece leyes de aplicación general que surgen de una apreciación. Estudia el comportamiento del individuo en referencia al contexto social en que se desenvuelve, y su objeto son los hechos sociales; que son formas de pensar, sentir y de actuar exteriores a la persona, que condicionan en lo individual su forma de pensar ser o actuar. (Guelles, 2000:18)

Es por eso que la sociología, por una parte es clave para entender este proceso educativo, y por otra, es una variable importante para explicar los fenómenos sociales, así como para formular políticas adecuadas en el tiempo y el espacio. Su tarea es la socialización metódica de las generaciones jóvenes, es decir la formación del ser social. (Durkheim E. , 1975)

Se entiende que a través de la socialización es como una persona adquiere el bagaje cultural para desempeñarse de acuerdo a las exigencias del medio que les rodea, en este bagaje se encuentra el relacionado con la formación emocional, pues las generaciones adultas, al inculcar valores, educarán a las inmaduras en

II. Marco Teórico

aspectos cognitivos, morales, o bien afectivos. Al respecto Talcott Parsons, en sus estudios de las organizaciones educativas afirma tal idea: “Para institucionalizar los valores axiales, se requiere normar esos valores e interiorizarlos en la personalidad del individuos, a través de los procesos de socialización y educación”. (Ottalengo, 2006: 20)

De acuerdo al mismo autor a través de la socialización, los individuos no solo aprenden los valores, las normas, y las habilidades de su cultura sino también adquieren un sentido de quienes son y a donde pertenecen. Además, la socialización tiene como objetivo, suprimir los mecanismo de control externo por los de control interno, es decir, el individuo convierte a la cultura en algo propio (internalización de la cultura), y con ello, no requiere que alguien más norme su proceder.

Bajo estos preceptos Parsons, citado en (Ottalengo, 2006), desarrolló la Teoría de la Acción humana como un sistema compuesto de cuatro subsistemas: el biológico, el de la personalidad, el cultural y el social. Estableció, que a su vez el sistema social para lograr sus procesos educativos, se forma de subsistemas: como la familia, la escuela, la empresa y el estado, integrado por personas que interactúan; que en sentido más amplio, desde la sociología, se refiere a los agentes de la socialización: familia escuela y pares, quienes serán los encargados de la educación, como lo afirma (Guelles, 2000:138)

Un agente de socialización, es un individuo, grupo u organización que influye en el comportamiento de una persona, ya sea para premiar o castigar el comportamiento, y que proporcionan instrucciones en reglas y roles sociales, o simplemente sirven como un modelo... Los agentes más poderosos de la socialización son la familia, los pares y la escuela.

Por lo anterior es que el desarrollo de este apartado sociológico, pretende, después del análisis del proceso de socialización y su función educativa a través de sus agentes, rescatar el impacto y la influencia social de la educación emocional, así como la función de la familia y la escuela en la formación de las emociones de los individuos.

2.1.4.1 Educación Emocional: Impacto e influencia social

Los individuos en todo momento están inmersos en un gran contexto, donde una simple conversación, extraños que pasan por la calle, un saludo o una cena, dan muestra de la inevitable y constante interacción social, entendida como “la situación en la que el comportamiento de un individuo influye en el otro”. (Guelles, 2000:209). Esta situación es la que hace al hombre un ser netamente social, sujeto a las vivencias y experiencias procedentes de sus interacciones, y que en diferente grado le forman en todas sus dimensiones, incluso la emocional.

Bisquerra Alzina (2008) escribe que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éste en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Sin embargo, como se especificó, todas las vivencias que experimenta el sujeto en sus interacciones están a la vez mediatizadas por el por los sistemas sociales, que se sostienen por una estructura, compuesta prioritariamente por la familia y la escuela, y que se encarga de “establecer los patrones relativamente estables y perdurables que organizan las relaciones sociales y mantienen el armazón básico de lo que llamamos sociedad”. (Guelles, 2000:168)

En concordancia a (Guelles, 2000:169), hay dos acercamientos básicos a estudiar en la estructura social:

II. Marco Teórico

- La macropectiva: Responde a la función de la educación en un marco funcionalista, pues contempla los patrones globales y las tendencias a largo plazo de las poblaciones, sociedades y el mundo en conjunto.
- La micropectiva: Funge como una lente de acercamiento que produce análisis detallado de lo que las personas hacen dicen y piensan; función, que desde el ámbito educativo, explica el interaccionismo, pues se orienta a los aspectos micro del fenómeno educativo, se interesa por los comportamientos de la vida cotidiana y las relaciones interpersonales.

Desde una visión macropectiva, a través de las estructuras se moviliza el proceso de socialización, al operar el sistema básico de educación, por medio del cual y a través de sus agentes, se le da a las nuevas generaciones los elementos básicos para que se adapte a las demandas del propio entorno y además se herede la cultura que de identidad a una sociedad, como se extendió a modo de introducción en el apartado 2.1.4

Dentro de la orientación micropectiva, según (Ottalengo, 2006), Los patrones sociales para las relaciones están basados en los estatus y roles (posiciones en la sociedad y papeles culturales asignados para posiciones diferentes, en un sistema social), que desde la perspectiva sociológica tiene gran impacto en las actitudes de las personas y en su conducta.

Dichos supuesto son inspirados en los estudios de Mead y Morris, citado en (Ottalengo, 2006), quienes realizan un análisis del desempeño de roles y de los rituales que se producen en las relaciones entre los profesores y los alumnos, los profesores entre sí, los alumnos entre ellos mismos, y en general, de las relaciones que nacen en el interior de las organizaciones escolares, para, sobre esta base, determinar el significado que los individuos tienen de una situación, lo que condiciona su comportamiento.

Los estudios de estos autores en el ámbito escolar, reflejan la importancia de los roles y las *relaciones sociales*, (también elementos básicos de la estructura social); como factores que influyen el comportamiento de una persona.

En este sentido, Guelles (2000: 177), explica, que “las relaciones toman muchas formas diferentes; dos personas que viven en el mismo barrio, o que asisten a la misma escuela”. Y es la psicología social, la que tiene por objeto el estudio de dichas relaciones sociales, desde el análisis de las leyes que rigen la convivencia, los grupos, y los fenómenos sociales.

Según (Ramos Kuri, 2013), citado en clase de Psicología Social, un grupo es la pluralidad de personas que interactúan entre sí, de manera que se influyen mutuamente, comparten metas, objetivos o fines comunes, que los llevan a tomar decisiones y resolver problemas. Se relacionan en un mismo tiempo y espacio, donde se comunican de manera verbal o no verbal, estableciendo normas explícitas e implícitas, existiendo la guía de uno o más líderes.

Los miembros de un grupo interactúan con cierta frecuencia, de forma personal y a partir de ciertas pautas establecidas. La conducta y acciones de cualquiera de sus miembros sirven de estímulo al comportamiento de otros. Por ello la interacción es la característica principal de un grupo. (Bruce, 1967)

Cada grupo en función sus características, imprime una dinámica peculiar, y se torna distinto a los demás; esta dinámica de acuerdo a Beal (1964), es la suma, integración, y resolución de todas las fuerzas que mueven la acción de un grupo, y que resultan de las interacciones que ocurren entre los miembros del grupo y por la influencia que el proceso grupal ejerce sobre los individuos que participan del mismo. La sintonía es el resultado de la dinámica del grupo.

Se puede decir, que el comportamiento de una persona es influido por las emociones y por las estructuras sociales con sus roles y relaciones sociales, de

II. Marco Teórico

ambos surgirá el tipo de relaciones que establecerá en todos los ámbitos sociales, y el tipo de interacciones en cualquier grupo, a lo largo de su vida.

En conclusión, desde la perspectiva microsociológica (lo que las personas hacen dicen y piensan), la Educación Emocional representa para los estudiantes de educación media superior, el establecimiento de interacciones armónicas, que favorezcan el trabajo colaborativo y por consecuencia, relaciones sociales equilibradas, que impacten positivamente al desarrollo afectivo del individuo y mejoran la dinámica grupal; y desde la perspectiva macrosocial (tendencias poblacionales a largo plazo), representa un elemento fundamental en el proceso de socialización, pues permite al individuo adecuar sus emociones de manera que pueda solucionar problemas, integrarse y adaptarse adecuadamente a las exigencias de las estructuras sociales y del contexto en general.

2.1.4.2 El papel de la familia y la escuela en la formación de las emociones

La función social de la educación es transmitir la cultura y los valores que den una identidad personal y nacional; además, el mundo que capta una persona será el que le muestre quienes le rodean. De igual manera, el cómo adaptarse al medio, y por ende su formación emocional dependerá en gran medida de quien aprende, y se destacan prioritariamente la familia, el grupo de iguales, sin olvidar a la escuela.

Comenta (Guelles, 2000), que la familia es una institución social mayor, pues tiene un objetivo, está estructurada, tiene elementos de carácter simbólico y físico, cuenta con estructuras, funciones y reglas definidas, que hacen andar a la sociedad; al igual que cualquier otra institución social.

La familia es el grupo primario por excelencia, es una asociación pequeña y cálida basada en relaciones continuas, personales y estrechas: y sea cual sea su

modalidad – extensa o nuclear –, tiene cuatro funciones específicas (Guelles, 2000:424):

- La regulación de la actividad sexual: la familia establece e inculca los comportamientos, que varían en función a su cultura.
- La reproducción: La familia perpetúa con los hijos para llevar su linaje, remplazar a los miembros que han muerto o emigrado, y así mantener a la sociedad viva de generación en generación.
- El mantenimiento económico: la responsabilidad familiar primaria es proporcionar comida, refugio, protección, cuidado de la salud y otras necesidades para sus miembros, incluso aquellos que son jóvenes o viejos, o incapaces de mantenerse.
- La socialización de los niños: La primera responsabilidad familiar es enseñar a los niños el idioma, valores, normas, creencias, tecnología y habilidades de su cultura.

Según el mismo autor, la más notable en este apartado, es la socialización de los niños, y argumenta que no es suficiente producir niños; debe dárseles cuidado físico y educación para los roles de adulto.

En la actualidad las familias y su estructura han evolucionado, debido a que las condiciones sociales y económicas han cambiado bastante desde los años cincuenta. La estructura familiar ya no consiste en un marido, una esposa y sus hijos, ahora ha crecido el número de personas que viven solas, de padres solteros, o de parejas sin hijos. La mayoría de las familias con padre y madre tienen dos o menos hijos; es común que la madre tenga un empleo fuera de casa, y tienen cincuenta por ciento de probabilidades de divorciarse antes de que los niños crezcan. (De Vita, 1992)

II. Marco Teórico

Como consecuencia a este hecho, es que esta importante función de socialización de los niños ha sido delegada si no es que desechada a la educación formal. Comenta Llamas (2013), que es lamentable que los niños y jóvenes no estén recibiendo en su familia la formación para la vida y esto incluye la afectividad, ese cariño y tranquilidad que les otorgaría una gran seguridad en su vida diaria. Los padres hoy no son el modelo de inteligencia emocional a seguir.

La violencia en las familias de todos los niveles socioeconómicos es sorprendente debido a factores sociológicos que contribuyen a la violencia, como:

- Intimidad: Los familiares están bastante involucrados entre sí, saben los detalles de las vidas privadas de los demás, y lo que les hace sentir orgullosos o avergonzados.
- Privacía: Los temas familiares son considerados privados, por ende hay pocos frenos externos para la violencia. Cuando una discusión familiar amenaza con volverse una pelea, no hay ningún estándar a seguir, como lo habría en la calle o en algún otro lugar.
- Apoyo cultural para el uso de la fuerza: A los padres se les permite golpear a sus hijos. La mayoría de las personas no consideran que pegarle a un hijo sea violencia, lo contrario suceda en la calle o la escuela y con connotaciones legales, pero no en la familia.
- El proceso de socialización: Se aprende a asociar la violencia con la familia. La mayoría de los padres en ocasiones usa el castigo físico con sus hijos, “para su propio bien”; se puede concluir que el uso de la violencia es legítimo siempre que algo sea importante, y las cuestiones importantes por lo regular son las familiares.

Estos factores facilitan este problema social; menciona (Guelles, 2000:443), que “la familia es el grupo social más violento en la sociedad contemporánea; la casa puede ser un lugar más peligroso que un callejón oscuro”.

Así pues, el rol de la familia ha rotado con el tiempo y con los cambios y exigencias sociales, pues como institución social, está sujeta a las reglas y patrones sociales que determinan su función. Ante tal panorama, la escuela se convierte en el recinto ideal para educar las emociones, aunque esto debe ser no por imposición social o comodidad familiar si no porque educar las emociones mejorará los logros académicos y propiciará un saludable ambiente social de la clase.

Ello hace propicio la siguiente reflexión: ¿En la escuela se educa o se instruye? (Guelles, 2000:462) marca una diferenciación, “el termino educación se refiere a la transmisión *formal o informal* de conocimientos y habilidades. El termino escolaridad es más específico, se refiere a la instrucción formal en un salón de clases.

De lo anterior, se rescata que en la escuela se educa, pues como ya se estableció, a través de la educación una sociedad socializa a los niños y forma su personalidad; es así como las escuelas reflejan los ideales de dicha sociedad, lo que convierte a la educación formal, al igual que la familia, en una institución social mayor; conformada de una serie de elementos como normas, leyes, valores, estatus, roles, organizaciones, entidades y personas, que se relacionan entre sí, a lo que denominamos sistema educativo, y que sin duda toda sociedad incorpora a sus estructuras, aunque su enfoque e instrumentación difieran.

Al respecto (Ottalengo, 2006:20) escribe: “Parsons destacó el papel del sistema educativo en el mantenimiento del orden social, pues, para su permanencia, las sociedades necesitan del consenso en ciertos valores y creencias, consenso que se produce por medio de la educación”.

II. Marco Teórico

La educación se expande para cumplir con las demandas, cada vez más complejas, de una sociedad globalizada. Las escuelas, en un principio, solo fueron responsables de los asuntos académicos, después, de difundir los hábitos de trabajo y orgullo cívico; en la actualidad, su importancia creció, al igual que las expectativas puestas en ella, ahora la educación es un medio para realizar los ideales sociales. (Guelles, 2000)

Con el paso del tiempo la escuela ha adquirido cinco funciones básicas, (Guelles, 2000:465-466):

- ✓ La instrucción: La escuela funge como medio de capacitación para los futuros trabajadores con conocimientos básicos y habilidades tecnológicas.
- ✓ La custodia y control: En la escuela se toma la responsabilidad del estudiantado durante horas específicas.
- ✓ La certificación: La escuela es una institución que otorga títulos, diplomas y otras señales de competencia que otras organizaciones reconocen.
- ✓ La selección: Ordena a los individuos para futuras posiciones educativas, profesionales y sociales.
- ✓ La socialización: Con la educación formal se instruye a los jóvenes con actitudes, valores y habilidades que la sociedad mantiene. Función que sostiene la propuesta de formar las emociones en la escuela.

Si bien la educación formal surge como respuesta a las necesidades sociales, y éstas cambian en el tiempo, significa entonces, que el sistema educativo debe movilizarse a partir de dichos cambios, lo que implica la modificación de los métodos de enseñanza aprendizaje, de los planes y programas educativos, del papel del docente y del alumno, de los padres de familia; del proceso educativo en

general; para promover la función de la escuela, como transformador de la sociedad, y no solo como un supuesto mecanismo igualador, o la idea que afirma que la educación es un criterio de movilidad social, u organización emisora de títulos, y productora de mano de obra para el sector industrial.

Finalmente, es verdad que el educar las emociones, implica necesariamente idear un plan de intervención temprana o a corta edad, y lógicamente por los esfuerzos de los padres de familia; sin embargo, por ser un proceso que dura toda la vida, alfabetizar las emociones, incluso en niveles posteriores al básico, se vuelve co-compromiso de la educación formal, si en su insignia lleva inscrito distintivamente el desarrollo integral del ser humano.

En este sentido, es propicio concluir este apartado con la siguiente reflexión: “El desarrollo del ser humano integral no solamente se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr así la excelencia, sino a ese desarrollo que implica la totalidad: los aspectos físico, espiritual, social y mental”. (Pimienta, 2007:4)

2.1.5 Normatividad

La educación se rige a través de lineamientos generales, dichos lineamientos se integran a partir de pautas legales y organizativas, que facilitan y promueven el sentido filosófico de la educación; principal directriz del sistema educativo.

El sistema educativo, para su operación cotidiana requiere ser sujeto de lineamientos, preceptos o acuerdos, que se traducen en leyes; entendidas como reglas o normas que regulan la organización del propio sistema y las actividades de los diferentes actores educativos y sus respectivos niveles, a fin de garantizar el desarrollo competente de los educandos y procurar mayor calidad en el servicio educativo.

II. Marco Teórico

Esta finalidad cobra importancia, debido a que el desarrollo de todo país descansa en su educación, como parte fundamental de un proyecto social, a través del cual se transmita la cultura que construya una identidad nacional, como se expresa en el artículo 4º de (Ley de Educacion para el Estado de Aguascalientes, junio 2010):

La Educación es un proceso formativo de carácter permanente, mediante el cual el individuo y la colectividad crean, acrecientan y transmiten los conocimientos, valores, actitudes y las habilidades requeridas para mejorar la calidad de la vida individual y social, regida por los valores de la cultura, la justicia, la paz, la democracia y la independencia social y nacional.

En México existen diversos fundamentos legales que sustentan dichos objetivos educativos, como la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º, del cual se desprenden: la Ley general de Educación y La Ley de Educación para el estado de Aguascalientes; tales documentos se sustentan en necesidades sociales, políticas y económicas, así como en propuestas provenientes de organismos internacionales reconocidos en la investigación y desarrollo educativo como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Como se estableció con anterioridad la principal finalidad de la educación es procurar la formación de competencias en los educandos, es decir, ya no basta que el alumno profundice en conocimientos habilidades y actitudes dentro del contexto escolar, ahora es importante que con ellos afronte situaciones distintas y en cualquier contexto. Como se norma en la Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes, en su Capítulo IV (De la educación Media); articulo 76 fracciones V y VI, donde:

La educación media ofrecerá al educando formación que le permita la adquisición y desarrollo de valores, conocimientos, habilidades y

actitudes, para atender en particular: de entre otras, a la obtención de conocimientos y actitudes positivos para el cuidado de la salud, la sexualidad, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin quebrantar su libertad y con respeto de la dignidad de la persona, así como propiciar el rechazo a los vicios; y el desarrollo de la capacidad de relacionarse con los demás.

Por otra parte, el estado a través de sus lineamientos, reconoce la importancia de las relaciones interpersonales equilibradas (factor imprescindible para esta investigación), considerándole como base de la convivencia armónica entre los individuos; y le promueve en uno de los criterios de orientación de la educación, asentado en el inciso c), de la fracción II, del artículo 3º constitucional:

La educación contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos...” (Constitucion Politica de los Estados Unidos Mexicanos, Febrero 2012)

Por último, el estado ha de procurar por medio del sistema educativo, que en los educandos se procure el desarrollo de actitudes, que le permitan obrar ética y responsablemente como se escribe:

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismo

II. Marco Teórico

que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.
(Delors, 1996: 100)

Este argumento pretende que en la educación no se menosprecie ninguna de las posibilidades de cada individuo, *inteligencia racional y emocional*; ambas, componentes igual de importantes de las facultades propias del ser humano, expresadas en el sentido filosófico de Nuestra Constitución Política; precepto fundamental que justifica a la educación de la emociones como parte de una integridad en la persona, y que se despliega, a la Ley general de Educación, en su Capítulo I (disposiciones generales), artículo 7º fracciones I, II, X, y XIII:

“Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas”; “Favorecer el desarrollo de las facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos”; “Desarrollar actitudes solidarias en los individuos... y del respeto absoluto a la dignidad humana,...”; “Fomentar los valores y principios del cooperativismo”. (Septiembre 2013)

Conocer y comprender la fundamentación legal que norma el quehacer educativo cotidiano, permite, primero, identificar y establecer el tipo de mexicano que se quiere formar por medio de la educación; segundo, sustentar la educación de las emociones; y, tercero, visualizar las áreas de oportunidad para el propósito y ejercicio de un plan de intervención pedagógica, que por medio del sistema educativo, y específicamente de la educación formal, ofrezca un potencializador de los procesos de enseñanza aprendizaje, para el desarrollo integral de los educandos.

2.2 Aprendizaje, sus factores afectivo motivacionales, y su impacto en el Desempeño académico – social

El aprendizaje es el proceso por el que una persona adquiere conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y destrezas; supone un cambio adaptativo y es resultado de la interacción con el ambiente (Canda, 2010). Generalmente, para enriquecer las aportaciones sobre este proceso, los estudiosos del tema, han recurrido a investigaciones que se enfocan únicamente a las causales de organización y procesamiento de la información, desarrollando teorías que explican únicamente los procesos cognitivos básicos de construcción del conocimiento, entre las que destaca el constructivismo.

Sin embargo, es necesario resaltar que el aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende; aspectos que también son representaciones mentales en última instancia, lo que demuestra la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional.

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo- motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa.

En la actualidad, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada por sus efectos en el logro académico. Destacados estudiosos en este tema como por ejemplo Paris Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990) respaldan esta teoría, y opinan que, para tener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan poseer

II. Marco Teórico

tanto “voluntad”, como “habilidad”, lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos. (En G. Cabanach, 1996)

Como se comentó, ambos aspectos influyen significativamente en el logro académico, anué tomado en cuenta el tema de estudio de esta investigación, que se centra en los aspectos internos del alumno, los factores cognitivos serán estudiados, ya que las percepciones y creencias también se construyen a base de esquemas, pero se destacarán los factores afectivo motivacionales que son los que atañen a la problemática de estudio.

Al trasladarse al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico, por lo tanto los factores afectivos afectan directamente en el aprendizaje y por ende en el rendimiento, ya que este refleja el grado de logro de las metas de aprendizaje como lo sugiere Garbanzo (2007) al afirmar que el rendimiento escolar es un indicador de aprendizaje.

G. Cabanach, (1996:9), afirma esta concepción expresando que “se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez”, en consecuencia, en la mejora del rendimiento académico debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales”.

En línea con lo comentado, el rendimiento académico es un método de valoración del grado de logro de las tareas académicas y del aprendizaje, en este proceso de valoración se rescatan indicadores de desempeño estudiantil que establece formas de actuar del alumnado para el logro de dichas tareas, lo que marca una significativa diferencia entre conceptos, sin embargo, los factores que puedan

incidir en el rendimiento, lo harán en sus indicadores (desempeño), por su interrelación.

Existen múltiples factores que pueden favorecer u obstaculizar al rendimiento de un estudiante, no solo los aspectos internos de convergencia afectivo motivacional (determinantes personales), sino aquellos del contexto: sociológicos e institucionales (determinantes externas), y que tienen impacto directo con los indicadores personales, por lo cual requieren ser considerados.

Hasta este punto, es pertinente entonces, desarrollar la conceptualización tanto de los factores cognitivos con la explicación de las principales vertientes constructivistas, así como de los factores afectivo motivacionales con el análisis de los diferentes componentes de la motivación escolar, y sus efectos en el desempeño académico - social y sus resultados cuantitativos (rendimiento), considerando tanto determinantes internas como externas al individuo por su interrelación.

2.2.1 Factores cognitivos del aprendizaje

Durante décadas el aprendizaje se confundió con procesos cognitivos básicos, relacionados con la atención, memoria y actividades de almacenamiento y recuperación de la información; así lo muestra la concepción de aprendizaje, que lo define como la capacidad del individuo para retener y repetir información registrada de los estímulos procedentes del exterior. (Morán Oviedo, Pérez Juárez, & Pansza, 1986)

Esta definición dio lugar a que se tratara de indagar sobre las complejas estructuras lógicas que generaban el aprendizaje, iniciando con una pregunta básica: ¿Cómo la persona construye el conocimiento?; se propicia entonces el desarrollo de corrientes constructivistas que facilitan la concepción del

II. Marco Teórico

aprendizaje, centrada en los mecanismos cognitivos de construcción del conocimiento.

Piaget, sin duda alguna, es el referente obligado para aplicaciones del constructivismo en educación, “Piaget es ante todo un epistemólogo, su interés no reside en el desarrollo de la psicología, ni en sus aplicaciones a la pedagogía: *su interés está centrado en los mecanismos cognitivos de producción de los conocimientos*”. (García Ferreiro, 2003).

La investigación de Piaget se centró fundamentalmente en la forma en que el individuo adquiere el conocimiento durante el proceso de su desarrollo. La teoría constructivista no se interesa tanto en lo que conoce el individuo, sino cómo piensa en los problemas y en las soluciones.

Para Piaget, los individuos construyen activamente el conocimiento usando lo que ya saben e interpretando y adaptando nuevos hechos y objetos. A la fecha estos conceptos no han sido negados, al contrario dieron la pauta para estructuras nuevas formas, también constructivistas, que expliquen cómo se construye el conocimiento. Como declara Carretero (2002); existen tres principales teorías constructivistas, que explican como un individuo aprende.

- 1) El aprendizaje solitario que considera la idea de que la persona aprende al margen del contexto social; y es apoyada por Piaget y Ausbel en la psicología Cognitiva.
- 2) El ser humano aprende mejor en interacción con el contexto social que le rodea, sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual; es un enfoque intermedio entre las aportaciones de Piaget y Vygotsky.

- 3) El aprendizaje es netamente producto del contexto social y no individual; perspectiva defendida radicalmente por Vygotsky, en la cual se corre el riesgo de la desaparición de los procesos individuales de cambio.

La idea piagetana del aprendizaje individual, postula que el aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del alumno, en tanto Vygotsky, argumenta una idea inversa que supone al aprendizaje como un motor del desarrollo cognitivo.

Con lo anterior se refleja, que el constructivismo como corriente epistemológica centrada en los aspectos cognitivos del aprendizaje, acepta que existen diferentes formas de acceder al conocimiento, es decir, que cada persona para aprender, invariablemente es sujeta a procesos internos de índole cognitivo, pero la generación de dichos procesos pueden variar entre lo individual y lo contextual; situación que requiere una extensión de ambas propuestas, describiéndolas a mayor profundidad en los siguientes puntos.

2.2.1.1 Teoría constructivista

La formulación de la teoría constructivista se atribuye a Jean Piaget, que organizó y articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende, estableciendo que el aprendizaje es un proceso en el que el individuo aprende información nueva construyendo sobre el conocimiento que ya posee, y se define como:

El constructivismo, básicamente es la idea de que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos, y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente no resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultados de la interacción entre estos factores. (Carretero, 2002:24)

II. Marco Teórico

En concordancia con el autor y a la teoría constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción propia del ser humano, que ejecuta día a día en los diferentes contextos y depende de dos aspectos básicos:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

El constructivismo sugiere entonces que los conocimientos se construyen a partir de la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas de la persona, es decir cada persona comienza a organizar internamente el conocimiento a través de esquemas (construcciones en relación con el medio).

Los esquemas representan una situación concreta que permiten a la persona manejar internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad; la representación del mundo dependerá de dichos esquemas, aunque la interacción con la realidad hará que estos cambien. Sin embargo el aprendizaje no consiste tan sólo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

Rosas & Sebastián (2008), explican el planteamiento de la teoría piagetiana, como referente principal de los procesos de aprendizaje, tanto de su connotación epistemológica como en su aplicación educativa; en la que señala que el individuo elabora constructos psicológicos a partir de percepciones, recuerdos, conceptos, símbolos, acciones motoras, etc.; que ya han sido interiorizadas en lo individual; a los que nombra estructuras cognitivas. Las estructuras cambian con cada etapa de desarrollo y se presentan de un modo necesariamente secuencial a lo largo de cada etapa.

Por lo anterior se puede decir, que el desarrollo cognoscitivo representa cambios en la estructura cognoscitiva o esquemas de la persona, y ello se debe a diversos factores como:

- Maduración de las estructuras físicas heredadas
- Experiencias con el ambiente
- Transmisión social de información y conocimientos
- Equilibrio

Con el concepto de equilibrio, Piaget establece la tendencia innata del ser humano a mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas.

Piaget sostuvo que los estados de equilibrio son tan intrínsecamente insatisfactorios que nos sentimos impulsados a modificar nuestras estructuras cognoscitivas con tal de restaurar el equilibrio, éste es una forma de conservar la organización y la estabilidad del entorno. Además, a través del proceso de equilibrio alcanzamos un nivel superior de funcionamiento mental. (Rafael Linares, s.a:3)

En cada adaptación a una nueva etapa hay una modificación de la estructura, que para resolver el conflicto cognitivo y lograr el *equilibrio* entre las contradicciones surgidas por la información nueva asimilada y la información que se tenía. se apoya de procesos cognitivos innatos, universales e independientes a la edad: las invariantes funcionales (organización y adaptación, asimilación y acomodación), éstas rigen el desarrollo intelectual del individuo.

(Rafael Linares, s.a) explica que, la organización es una predisposición innata en todas las especies, y asegura que conforme el individuo va madurando o avanza a otra etapa del desarrollo cognitivo, integra los esquemas mentales a sistemas más complejos; en tanto la adaptación, sugiere que todos los organismos nacen con la

II. Marco Teórico

capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conductas a las exigencias del ambiente, y ello lo realiza a través de la asimilación y acomodación. Este supuesto se afirma y explica con el siguiente escrito.

El sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se realiza a través de procesos *de asimilación y acomodación*. En el primero, el individuo incorpora nueva información como parte de su conocimiento, aunque esto no quiere decir que la integre con la obtenida. En cuanto a la acomodación, se considera que mediante este proceso la persona transforma la información adquirida en función de la nueva. (Carretero, 2002: 84)

De acuerdo a Piaget, los procesos de asimilación y acomodación están estrechamente relacionados y explican los cambios del conocimiento en cada una de las etapas del desarrollo cognitivo y a lo largo de la vida.

Desde la perspectiva constructivista se visualiza que el proceso de aprendizaje se desarrolla de forma individual, partiendo entonces del desarrollo cognitivo, es decir, el aprendizaje está delimitado por los patrones universales de cada etapa del desarrollo cognitivo, lo contrario se observa con el socioconstructivismo, teoría que enseguida se estudia.

2.2.1.2 Teoría socioconstructivista

Como se explicó anteriormente, para Piaget el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar

la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones.

Ahora bien, aunque el aprendizaje es un proceso individual, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que "los otros" son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar, a este proceso de acompañamiento se le denomina socioconstructivismo.

Su autor, Vygotsky (1978), citado en (Carretero, 2002); sostiene que el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura, dándole la importancia merecida a los factores sociales en el desarrollo de la inteligencia.

Bajo la lupa del socioconstructivismo, el sujeto se reconoce como un ser eminentemente social, y postula que todos los procesos psicológicos superiores como la comunicación, el lenguaje, o el razonamiento crítico, se adquieren primero en un contexto social y luego se interiorizan, y esta interiorización es producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social; hecho que no niega o contradice las teoría piagetiana de desarrollo cognitivo individual.

Así lo expresa, citado en (Carretero, 2002: 28): "Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural, toda función aparece dos veces: primero, a escala social y, más tarde a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica) y después, en el interior (intrapsicológica)."

Según (Rafael Linares, s.a), Vigotsky, en su teoría socioconstructivista maneja 5 conceptos importantes para el aprendizaje:

1.- funciones mentales inferiores y superiores: Las inferiores son funciones con las que se nace, son naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado, está condicionado por lo que podemos hacer.

II. Marco Teórico

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de una sociedad, con lo que se puede decir que son mediadas culturalmente.

El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores, es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos, por lo anterior, para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

2.- Habilidades psicológicas: Se relacionan con las funciones mentales superiores, donde el conocimiento aparece en primera instancia como proceso social, y después se hacen propiedad del individuo. Transcurrido un tiempo, se presenta un proceso de interiorización, donde los conocimientos son más del individuo que de la sociedad, es decir, perfecciona sus habilidades permitiendo que actúe por sí mismo.

3.- Herramientas psicológicas: Median el pensamiento y la conducta. La capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas utilizadas para desarrollar funciones mentales superiores, tanto las intrapsicológicas como la interpsicológicas.

4.- Lenguaje y desarrollo: El lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo, pues se usa como medio de comunicación en las interacciones sociales, después se convierte en una habilidad intrapsicológica, y por ende en una herramienta con la que se controla el pensamiento y la conducta.

5.- Zona de desarrollo proximal: Representa la brecha entre lo que el individuo puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda., resaltando la importancia del contacto social como afianzador del potencial de sus habilidades. Este punto se relaciona con el funcionamiento mental, donde el conocimiento y la experiencia de los demás facilitan el aprendizaje.

En función a lo expuesto, el constructivismo toma al proceso de enseñanza aprendizaje en colectivo, tal aprendizaje se genera partiendo de la zona de desarrollo próximo, contribuyendo así al desarrollo cognitivo, con la determinación del grado de andamiaje requerido por un alumno. El ejemplo práctico se muestra en la siguiente frase: los niños son capaces de realizar tareas mentales con apoyo social antes de que puedan hacerlas por sí solos; de esta forma, el aprendizaje cooperativo les brinda el apoyo social y el andamiaje que necesitan para avanzar en su aprendizaje”. (Bruner, 2000)

Vygotsky desde su óptica cognitiva del aprendizaje, ha contribuido a girar el significado de éste, de una común actividad individual, a una complementaria actividad social, ello porque se rescata la relevancia de la interacción social y el trabajo cooperativo y colaborativo para el aprendizaje.

2.2.1.2.1 Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo se cimienta en la teoría constructivista desde la que se otorga un papel fundamental a los alumnos, como actores principales de su proceso de aprendizaje, y aún más estrechamente, se relaciona con la teoría socioconstructivista de aprendizaje apoyado por el contexto social. Dicha relación se sustenta en el término cooperación, que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.

II. Marco Teórico

Muchos autores no hacen diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo y los utilizan como sinónimos, sin embargo, por los fines de este trabajo es importante marcar la diferencia entre ambos, como métodos aceptables para maximizar el aprendizaje.

La diferencia básica es que el **aprendizaje cooperativo** necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente mientras que el **aprendizaje colaborativo** necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor. (Zañartu, 2000)

En palabras de otro autor, Panitz (2001), en el **aprendizaje colaborativo** los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el **aprendizaje cooperativo**, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

Siguiendo a estos autores, la diferencia entre los dos tipos de aprendizaje es el grado de estructura de la tarea y de las interacciones entre los alumnos, aunque sus fines son los mismos: el trabajo en equipo, el logro de objetivos compartidos y el aprovechamiento al máximo del aprendizaje propio y el que se produce en las interrelaciones, es decir la búsqueda constante de resultados beneficiosos para ellos mismos y los otros miembros del grupo. (Johnson & Johnson, 1991), citado en (Servicio de Innovación Educativa UPM, 2008)

Johnson, Johnson y Holubec (1999), señalan que son cinco los elementos básicos que forman el aprendizaje cooperativo.

- 1) **La interdependencia positiva:** puede definirse como el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás. Cuando los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí para realizar una tarea y que no

pueden tener éxito a menos que cada uno de ellos lo logre. Si todos consiguen sus objetivos, se logrará el objetivo final de la tarea. Pero si uno falla, será imposible alcanzar el objetivo final. De este modo todos necesitarán a los demás y, a la vez, se sentirán parte importante para la consecución de la tarea.

- 2) **La interacción “cara a cara” o simultánea:** en el aprendizaje cooperativo, los estudiantes tienen que trabajar juntos, “aprender con otros” (Prieto, 2007:49), favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo. Discutir sobre los distintos puntos de vista, sobre la manera de enfocar determinada actividad, explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo, etc. son acciones que se tienen que llevar a cabo con todos los miembros del grupo para poder lograr los objetivos previstos.
- 3) **La responsabilidad individual:** cada miembro, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado. Por tanto, realmente, cada persona es, y debe sentirse, responsable del resultado final del grupo. Este concepto sintoniza y complementa al de interdependencia positiva. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo (y viceversa) aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal. Prieto (2007: 45) señala que la responsabilidad individual “implica, por un lado, que cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y al éxito del grupo. Por otro se requiere que el estudiante individual sea capaz de demostrar *públicamente* su competencia”.
- 4) **Las habilidades sociales:** necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona vaya ejerciendo en el equipo (líder, organizador, animador, etc.), su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión que hagan de los posibles conflictos que surjan, el

II. Marco Teórico

ambiente general que existe en el mismo,... son temas que los estudiantes tienen que aprender a manejar.

En el aprendizaje cooperativo resultan muy importantes estos aspectos sociales, tan necesarios para el óptimo desempeño académico y social, por tanto, también resulta fundamental que los docentes dediquen tiempo a trabajar y supervisar estos aspectos.

De acuerdo con líneas de Morales (2007: 135), “lo que podemos cuestionar es que por el mero hecho de trabajar en equipo se aprende a trabajar en equipo” ya que se puede aprender a trabajar mal, a no aportar ideas o a mantenerse pasivo y ajeno a lo que ocurre en el equipo. Sin embargo, el autor afirma que “saber trabajar en equipo es una *competencia* que no se va a aprender si no se ejercita y evalúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Se puede apreciar que el aprendizaje y el trabajo en equipo serán eficaces si se reflexiona sobre ellos y se evalúan. El proceso de evaluación es el que ofrece verdadera información de cómo se está trabajando y de qué aspectos son necesarios cambiar para que el equipo pueda optimizar sus funciones.

- 5) La autoevaluación del grupo:** implica, que a los alumnos se les dé la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo. Esta evaluación guiada por el profesor es muy importante para tomar decisiones para futuros trabajos y para, que cada miembro, pueda llevar a cabo un análisis de la actuación que ha desempeñado en él.

Estos cinco elementos característicos que configuran una actividad cooperativa, representan un método de aprendizaje eficaz para favorecer el desempeño académico – social en los adolescentes en nivel medio superior.

2.2.2 Factores afectivo – motivacionales del aprendizaje

Como se explicó, para aprender, la persona requiere capacidades cognitivas, habilidades y destrezas que le permitan hacerlo, pese a ello existe un motor motivacional que puede favorecer u obstaculizar este proceso de aprendizaje. Por lo cual es oportuno comenzar este apartado con la siguiente reflexión.

Para aprender es imprescindible “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario “querer” hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales). (Núñez & González - Pumariega, 1996)

Según McClelland, (1989), la motivación se puede definir como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta; en términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general, por lo tanto representa un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje.

Sin motivación, el alumno no realizará adecuadamente ningún trabajo; no sólo de aprender un determinado concepto, si no de poner en marcha las estrategias para resolver problemas similares a los estudiados.

La motivación es una característica interna de las personas, sin embargo, esto no es literal, ya que todas las personas poseen un potencial motivador, el cual, en cualquier caso resulta considerable; la diferencia estriba más bien en el estilo motivacional poseído, que a la fecha se atribuye a mecanismos de estímulo respuesta.

II. Marco Teórico

Las teorías conductistas que sostienen la simple existencia de recompensas en forma de juguetes, dinero o gratificación social como elementos motivacionales, y que afirman que a través de éstos se puede cambiar de manera eficaz el comportamiento, han predominado en el sistema escolar, sin embargo, llegan al arribo nuevas teorías que amplían la gama de posibilidades en relación al estudio de la motivación.

De acuerdo a (Carretero, 2002:87) dichas teorías, al igual que las conductistas, sugieren que todos los seres humanos tendemos, en mayor o menor medida a satisfacer nuestras necesidades, de ello surgen tres tipos de requerimientos motivacionales fundamentales que pueden relacionarse mutuamente:

- Poder: Necesidad de controlar el comportamiento de los demás.
- Afiliación: Necesidad de sentirnos miembros de un grupo.
- Logro: Relacionado con la necesidad de conseguir bienes.

Esta última, es la mayormente relacionada con el aprendizaje, y sustenta en términos generales, que la tendencia de una persona para aprender depende de:

- a) La intensidad de su motivación
- b) Su expectativa de conseguir lo que se propone
- c) La intensidad o cantidad de recompensa que espera obtener

Por otra parte, si se analizan las principales teorías sobre motivación (teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, teoría de la autovalía de Covington y Berry, la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, la teoría de Nicholls, el modelo de eficacia percibida de Schunk, etc.) se observa que ratifican lo expuesto por este autor, al coincidir en los siguientes constructos componentes de la motivación escolar: el *autoconcepto*, los *patrones de atribución causal*, las *metas de aprendizaje* y las *emociones*.

Pintrich, (1989), Pintrich y De Groot (1990), citado en (González & Tourón, 1992), los explican:

- El componente de expectativa (autoconcepto), que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea?
- El componente de valor (metas de aprendizaje), que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿por qué hago esta tarea?
- El componente afectivo –emocional–, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea?

En consecuencia, estos factores y su interrelación determinarán en gran medida la motivación escolar, por lo cual se hace necesario su análisis particular para comprender los efectos afectivo motivacionales en el aprendizaje.

2.2.2.1 El componente de expectativa: El Autoconcepto

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros significativos como compañeros, padres y profesor.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que

II. Marco Teórico

el comportamiento de un estudiante en un momento dado, está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento.

Bandura (1987) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas de éxito, o bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que numerosas investigaciones han demostrado la correlación significativa que existe entre autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto), y control, podemos deducir que en la medida en que desarrollemos la autoestima de los alumnos también mejoraremos su atribución causal.

La atribución causal, se refiere a la representación o construcción interna que cada persona forma acerca de la relación que existe entre su esfuerzo y el resultado logrado en una tarea. La atribución de origen es una de las cuestiones más importantes para el autoconcepto académico y la autoestima, además es la base del estilo motivacional de cada individuo. Al respecto (Carretero, 2002:88) afirma que:

Estas atribuciones causales no sólo afectan a la actividad ya realizada, si no que se producen también antes de llevarlas a cabo. Éstas guardan una estrecha relación con el autoconcepto y autoestima, y se dirigen hacia el realismo o bien hacia el pesimismo.

Así, se establece que los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar), y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad); mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a

factores internos, inestables y controlables (esfuerzo), así como sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible, pues, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida; existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas. (Bandura 1987)

2.2.2.2 El componente de valor: Las metas de Aprendizaje

Según G. Cabanach (1996), argumenta que otro elemento importante para la motivación de logro son las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales; las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca.

La motivación intrínseca y extrínseca, son otro factor esencial en la motivación de logro, por el hecho de que las personas establecen sus atribuciones causales en función de criterios externos o internos; así, se establece que los alumnos con motivación intrínseca tenderán a realizar las actividades mediante incentivos de carácter interno, mientras que los que posean motivación extrínseca necesitarán estímulos externos, ya sean materiales o sociales.

Pese al estilo motivacional que cada alumno posea, éste persigue determinada meta al realizar su conducta, por lo tanto, el concepto de meta es fundamental en relación con la motivación para aprender, en este sentido, es necesario distinguir entre distintos tipos de metas.

II. Marco Teórico

Algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), y finalmente otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo” (Nicholls, 1984), todos estos adjetivos implican el mismo contenido, por lo cual se toma la siguiente tipología, indicada en (Carretero, 2002:90)

- Metas vinculadas con la tarea o con el “yo”, que implica una motivación intrínseca. En estas metas se cita el intentar mejorar la propia competencia, o hacer algo por interés propio y no por obligación externa, considerándose metas de competencia (MC).
- Metas relacionadas con la valoración social o consecución de recompensas, las cuales se relacionan con una base motivacional extrínseca. En estas metas se cita el deseo de obtener aprobación de otras personas o de compañeros, así como la obtención de recompensas inmediatamente después de haber realizado alguna tarea, y se consideran metas de ejecución (ME).

Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. Las diferencias entre ambas metas y motivaciones son muy notorias y llegan a ser fundamentales para la realización de actividades concretas y el aprendizaje escolar en general.

En este sentido, se puede decir que los primeros (alumnos que establecen MC), y que tienen una motivación intrínseca porque supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad, al comienzo de una tarea se preguntarán:

¿Cómo hacerlo?, o bien cuando surgen errores en la tarea, lo consideran normal, algo que se puede aprender.

Mientras que los segundos (alumnos que establecen ME), y que tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos más que el interés por aprender, comúnmente al inicio de una tarea se cuestionarán: ¿Puedo hacerlo?, y los errores que se generen en ésta, para ellos constituirá un fracaso.

Según Pintrich (1989), citado en (González & Tourón, 1992) Estos dos grupos de metas generan dos patrones motivacionales también distintos, así, mientras que el primer grupo llevan a los alumnos a adoptar un patrón denominado de “dominio” (mastery) aceptando retos y desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades, el segundo grupo conducen a un patrón denominado de “indefensión” (helpless), en donde los estudiantes tratan de evitar los retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea.

Sin embargo, algunos autores (como Heyman & Dweck, 1992; Smiley & Dweck, 1994, etc.), afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su “capacidad percibida” que de su orientación de meta. De forma que, cuando los estudiantes (ya sean de una u otra orientación de meta) tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea muestran comportamientos similares, aceptando el desafío planteado por dicha tarea y persistiendo en su esfuerzo de realizarla con éxito. Por el contrario, cuando dudan de su capacidad, las diferencias en orientación de meta, reflejan también diferencias a nivel motivacional.

2.2.2.3 El componente afectivo: Las Emociones

Al hacer referencia a las emociones, es frecuente hablar de inteligencia emocional (Goleman, 1996), y más recientemente de competencias socioemocionales

II. Marco Teórico

(Bisquerra Alzina, 2007); constructos que en términos generales implican conocer las propias emociones y regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional). La inteligencia emocional, o bien las competencias socioemocionales están relacionadas con la motivación, ya que una persona es inteligente o competente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación.

Como se expresa en el apartado de los antecedentes, existen pocos estudios que hayan investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. A pesar de esta carencia investigadora, en general, se puede afirmar que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del alumno y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. (Pekrun, 1992) citado en (González & Tourón, 1992).

Este autor ha elaborado un modelo teórico centrado en los efectos motivacionales de las emociones y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento, en el que los procesos cognitivos y motivacionales actúan como mediadores. Su estudio se basó en los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca para la realización de tareas.

La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autorreforzarse. El autor establece que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una *motivación intrínseca positiva*. Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca, como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción.

Por otra parte, las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca.

- En primer lugar, emociones negativas como el aburrimiento, la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden reducir el disfrute en la tarea, produciendo motivación intrínseca negativa, reflejándose en evitar la realización de la tarea, o bien, el no comprometerse con otras tareas.
- En segundo lugar, puede aparecer una *motivación extrínseca negativa* vinculada con experiencias pasadas negativas, que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación).

Por su parte la motivación extrínseca se define, como lo expresa el punto anterior, como aquella que procede desde fuera (experiencias pasadas positivas o negativas), y que puede conducir a la ejecución o no ejecución de la tarea.

Al respecto Pekrun (1992), escribe que existen dos clases de emociones (prospectivas y retrospectivas), y ambas están relacionadas con los resultados de las tareas como calificaciones, halagos de los padres, de los profesores, etc., y asume que a su vez influyen en la motivación extrínseca.

Primeramente, las emociones prospectivas son aquellas que están ligadas anticipadamente y de forma directa con los resultados de las tareas, como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc.

Así la esperanza y las expectativas de disfrute que fueron anticipadas por el alumno, producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, anticipar una emoción negativa como la ansiedad, puede causar un estado de evitación, que disminuya o anule la motivación extrínseca, por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos.

II. Marco Teórico

Finalmente, las emociones retrospectivas funcionan fundamentalmente como evaluativas, son reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados, algunas de ellas se manifiestan en forma de alegría, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, etc. Estas emociones, que evalúan el resultado de la tarea, representan las experiencias que servirán como referente para futuras tareas, y pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de diferentes tareas académicas. (García Bacete & Doménech Betoret, 2002)

Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena calificación, halago de los padres, de los profesores, etc.) y sentirse orgulloso por ello, permite que aumente la concepción de que siempre es posible alcanzar este tipo de resultados, en cambio, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos, con la consiguiente motivación extrínseca negativa y la evitación de la tarea.

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden impactar positiva o negativamente en la motivación tanto intrínseca como extrínseca del estudiantado, y por ende pueden influir en gran medida en que el alumno esté dispuesto o no a realizar las tareas académicas, por lo tanto el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, siempre estará ligado a los estados emocionales y motivacionales del alumno.

2.2.3 Desempeño académico social y su base motivacional: predictor del rendimiento académico

La complejidad de estos términos inicia desde su conceptualización, normalmente el rendimiento y el desempeño académico son considerados como sinónimos, sin embargo las diferencias de concepto se explican por cuestiones semánticas. Para este trabajo, se presenta el caso; ambos conceptos se manejarán como términos distintos, por así requerirlo el planteamiento de la investigación, ya que no se

orienta al análisis cuantitativo de logro académico en términos de materias ganadas o perdidas, o bien a las calificaciones, sino a todas aquellas acciones que el alumno realiza para alcanzar dichos logros. Por lo tanto se hace necesario hacer una conceptualización y diferenciación entre rendimiento académico y desempeño académico - social

.Perez-Luño, Ramón & Sánchez, (2002:46), han definido al rendimiento académico como “un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas; se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción, y el grado de éxito académico”.

El rendimiento a académico, ha sido establecido como método de valoración del aprendizaje, mediante la asignación de notas o calificaciones, y no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra, con el propósito de establecer el éxito, retraso o abandono escolar, sin embargo, en el proceso de determinar y cuantificar esta relación, se manifiestan indicadores, que darán una orientación clara de las posibilidades de logro académico, como se indica en el siguiente escrito:

El rendimiento académico, constituye un factor imprescindible para conocer la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, permitiendo así obtener indicios sobre el abandono, retraso o éxito académico; ofrece además la identificación de criterios de *desempeño* estudiantil. (Garbanzo Vargas, 2007:61)

Este autor marca una clara diferenciación entre rendimiento y desempeño, donde se puede entender, que el desempeño es un fenómeno individual que representa los múltiples indicadores que contribuyen a predecir el posible éxito académico (rendimiento), es decir, mientras el desempeño se orienta a la observación de las

II. Marco Teórico

acciones particulares de un alumno para alcanzar las metas de aprendizaje y lograr éxitos académico, el rendimiento se encarga de valorar cuantitativamente dichos logros para determinar el grado de éxito académico.

Se puede decir, entonces, y para efectos de esta investigación, que el desempeño académico y social es un concepto más específico, y se refiere a *las formas en que una persona organiza y ejecuta sus capacidades, habilidades, y actitudes en relación a las actividades escolares y a sus relaciones sociales, para el logro de las tareas académicas*; el grado de logro de dichas tareas, después será valorado con la asignación de una nota, que dará muestra cuantitativa, en términos de materias ganadas o perdidas, del éxito o retraso académico (rendimiento académico).

Por otra parte, de acuerdo a (Garbanzo Vargas, 2007), existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, y por consecuencia a sus criterios de desempeño, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociológicas, y determinantes institucionales.

- En los determinantes personales se incluyen aquellos factores asociados a cuestiones subjetivas internas a la persona como motivación, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, atribuciones causales, etc.
- Los determinantes sociológicos son aquellos factores de índole familiar, económico, demográfico, entre otros, que influyen en el rendimiento académico.
- Los determinantes institucionales, incluyen elementos asociados al sistema escolar como, metodologías docentes, recursos didácticos, condiciones de la institución, normas, requisitos de ingreso, etc.

Con base en estos conceptos, se identifica que las determinantes personales agrupan a los factores afectivo - motivacionales que promueven el aprendizaje (analizados con anterioridad); siendo así, se puede decir que atañen directamente al tema de estudio y requieren una descripción más amplia, escrita posteriormente en el punto 2.2.3.1 de este capítulo.

Ahora bien, habrá que reconocer que son interminables los factores que pueden incidir en los logros académicos o bien que pueden favorecer u obstaculizar el desempeño académico – social de los educandos, y no puede acotarse a situaciones personales, motivo por el cual las determinantes externas (factores sociológicos e institucionales), no deben ser ignoradas, haciendo una breve referencia explicativa de éstas en el punto 2.2.3.2, dejándolas, no como tema central (pues no atañe a esta investigación el estudio de la deserción o el rezago escolar), pero si como elementos comparativo que permita observar si las condiciones de índole personal comienzan a superarlas y a predominar en la dinámica escolar.

2.2.3.1 Factores personales que inciden en el desempeño académico-social

En puntos anteriores se ha venido explicando la importancia y la relación de los factores afectivo motivacionales para el aprendizaje, aludiendo a sus tantas bondades para el cumplimiento de las tareas académicas y por ende para el desempeño y rendimiento académico; Garbanzo Vargas (2007), reafirma tales concepciones, aunque con un enfoque más específico, a modo de indicadores de desempeño, y alusivo a las determinantes personales (factores afectivo motivacionales), que son los que corresponden al tema de estudio de esta investigación sobre Educación Emocional, y señala los siguientes puntos:

La competencia cognitiva se define como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su

II. Marco Teórico

percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales, referencia del autoconcepto académico.

El autoconcepto académico, se define como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma, es así como la mayoría de variables personales que orientan la motivación parten de las creencias y percepciones que el individuo tiene sobre aspectos cognitivos.

Salonava, M., Cifre, Eva, Grau, R., Martínez, M. Isabel (2005), dentro del marco de la teoría social cognitiva, hacen referencia a la competencia cognitiva como aquellas creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar lo necesario para obtener el nivel de logro deseado, o *autoeficacia*, entendida como capacidad o habilidad intrínseca del individuo para el logro de las metas, que es una característica trascendental en el desempeño académico

En la autoeficacia percibida se dan casos de estudiantes que por distintas razones carecen de autoeficacia. Esta condición se presenta cuando hay ausencia de un estado de motivación intrínseca que permita al estudiante cumplir con un desempeño académico aceptable.

Según (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000) la autoeficacia percibida, se asocia con estados de agotamiento, desinterés y falta de proyección con sus estudios, y es conocido como *burnout*, que es la fatiga o la sensación de estar “quemado” por las actividades académicas. La motivación y el compromiso de los estudiantes con el logro académico son fundamentales en sus resultados.

Con base en la cita anterior, y como ya se explicó, la motivación es otro determinante del desempeño que se subdivide en distintas facetas: *motivación intrínseca, extrínseca, atribuciones causales*

La motivación académica intrínseca: está ampliamente demostrado que la orientación motivacional del estudiante juega un papel significativo en el desempeño académico. Algunos autores como Salonava, Martínez, Bresó, Llorens Gumbau S., Gumbau Grau R. (2005:173), se refieren a este campo como “un estado psicológico relacionado con los estudios que es positivo y significativo, se caracteriza por vigor, dedicación y absorción.

El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental, mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino... Por su parte, la dedicación conlleva una alta implicación en las tareas, por lo que se experimenta entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por lo que se hace, y la absorción ocurre cuando se experimenta un alto nivel de concentración en la labor. (Salonava, Cifre, Grau, & Martínez Martínez, 2005:163)

Estas condiciones se aprecian en aquellos estudiantes para quienes el estudio significa más que una tarea un disfrute por el saber, pueden pasar largas horas desarrollando actividades académicas con una gran disposición hacia lo que hacen, debido a que tienen la sensación de que el tiempo pasa demasiado rápido y muestran una alta capacidad de compromiso y concentración académica.

La motivación extrínseca: se relaciona con aquellos factores externos al estudiante, cuya interacción con los determinantes personales da como resultado un estado de motivación.

Dentro de los indicadores de desempeño que pueden intervenir o interactuar con los determinantes personales, se encuentran aspectos como el tipo de institución, los servicios que ofrece, el compañerismo, el ambiente académico, las relaciones con personal docente, etc. La interacción de estos factores puede afectar la

II. Marco Teórico

motivación del estudiante para bien o para mal, por lo que se asocia con una repercusión importante en los resultados y logros académicos.

Las atribuciones causales: se refieren a la percepción que tiene el individuo sobre el desarrollo de la inteligencia y, en consecuencia, de los resultados académicos, en el sentido de si se atribuye que la inteligencia se desarrolla con el esfuerzo o es casual; es decir, si los logros académicos son consecuencia del nivel de esfuerzo del estudiante, de su capacidad, del apoyo recibido o un asunto de suerte. De acuerdo a Garbanzo Vargas, (2007:50), “se ha demostrado que asumir que los resultados académicos se deben a la propia capacidad y esfuerzo, ello influye en el logro de buenos resultados académicos...”

Para concluir con los indicadores de desempeño de índole motivacional, se hace la siguiente reflexión, rescatada de Pérez, Ramón, Sánchez (2000), quien destaca que la falta de motivación de los alumnos se refleja en aspectos como ausencia a clases, bajos resultados académicos, incremento de la repitencia y en el abandono de sus estudios.

Otros indicadores que se rescatan son: Las condiciones cognitivas, se refieren a las estrategias de aprendizajes que el estudiante lleva a cabo relacionadas con la selección, organización, y elaboración de los diferentes aprendizajes como el uso de mapas conceptuales, hábitos de estudio, horas asignadas al estudio, y la disposición para participar en prácticas académicas extracurriculares, éstas conforman algunas estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes.

También se toma en cuenta el Bienestar psicológico: se entiende como la satisfacción y felicidad asociadas con el estudio, es común que alumnos que poseen bienestar psicológico no proyecten abandonar los estudios.

La *satisfacción* hace referencia al bienestar del estudiante en relación con sus estudios, e implica una actitud positiva hacia la institución. El *abandono* se refiere

a las posibilidades que el estudiante considera de retirarse de la institución o del ciclo lectivo. Al respecto (Salonava, Cifre, Grau, Martínez, 2005:171) comentan que “la superación de retos y la consecución de objetivos aumenta la autoestima, la autoeficacia y en general produce satisfacción”.

Estudios como los de Oliver, 2000, señalan una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Estudiantes con mejor rendimiento académico muestran más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el estudio. De igual forma asegura que se ha encontrado que cuanto mayor rendimiento académico haya habido en el pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro, y este, a su vez, incidirá en un mayor rendimiento académico y viceversa.

Por último, **la asistencia a clases** es un indicador más del desempeño académico, y se refiere a la presencia del alumno en las lecciones. En la investigación realizada por Pérez, Ramón, Sánchez (2000), se encontró que la motivación está asociada a la asistencia a clases, y que la ausencia a las lecciones se relaciona con problemas de repetición y abandono a los estudios. Cuanta mayor asistencia, mejor calificación; la asistencia es una de las variables más significativas que influye en el rendimiento académico del alumno.

Es importante aclarar que estos son solo algunos de los indicadores de desempeño estudiantil que inciden en el rendimiento académico, pero se encuentran en el centro de una gama más amplia que puede considerarse, sin embargo, para efectos de esta investigación estos representan a los más significativos.

II. Marco Teórico

2.2.3.2 Otros factores que inciden en el desempeño académico - social

Se han señalado algunos de los indicadores más importantes del desempeño estudiantil que pueden predecir el rendimiento académico desde las determinantes personales, sin embargo, éstos forman parte de una infinidad de factores, entre los que también se encuentran determinantes externas al individuo y que en definitiva tienen también impacto importante y no pueden ser excluidos por su interrelación directa, lo que amerita hacer una breve explicación de las determinantes sociológicas e institucionales según la aportaciones de (Garbanzo Vargas, 2007).

Dentro de las determinantes externas, relacionadas con los factores sociológicos se encuentran:

Diferencias sociales. Está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos. Marchesi (2000) cita un informe de la OCDE-CERI de 1995, donde señala que factores como la pobreza y la falta de apoyo social están relacionados con el fracaso académico.

El entorno familiar ocupa un lugar importante. Se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. Entornos de violencia, así como la influencia, apoyo y nivel académico del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, influye significativamente en la vida académica.

Capital cultural: hace referencia al conjunto de relaciones entre el ambiente familiar, sus recursos didácticos como acceso al Internet, a literatura, relaciones familiares marcadas por discusiones que propician el saber, por la búsqueda constante de experiencias que enriquezcan un ambiente educativo; todo este capital cultural contribuye a resultados académicos positivos.

Contexto socioeconómico: numerosos estudios han permitido establecer correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico, atribuyendo a causas económicas el éxito o fracaso académico.

Variables demográficas: condiciones como la zona geográfica de procedencia, zona geográfica en la que vive el estudiante en época lectiva entre otros, son factores que eventualmente se relacionan con el rendimiento académico en forma positiva o negativa.

Por otra parte existen determinantes externas relacionadas con los factores institucionales, esta categoría es definida por Carrión, (2002), como componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor.

Los elementos que actúan en esta categoría son de orden institucional, es decir condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, entre otros factores que rigen en la institución educativa, y se agrupan:

Condiciones institucionales, son aspectos relacionados con la institución misma. Estudio realizado por (Salonava, Martínez, Bresó, Llorens, Gumbau S., Gumbau, Grau R. (2005) indican que elementos como: condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios y formación del profesorado, se presentan como obstaculizadores del rendimiento académico; que a su vez también pueden ser facilitadores.

Elección de los estudios según interés del estudiante: se refiere a la forma o vía por la cual el estudiante ingresó a la institución, por ejemplo, si fue su primera elección, si fue por traslado o por no haber encontrado cupo en otra escuela.

II. Marco Teórico

Servicios institucionales de apoyo: se refiere a todos aquellos servicios que la institución ofrece al estudiantado, principalmente según su condición económica, como lo son: sistemas de becas, servicio de préstamo de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, entre otros.

A groso modo, estos factores, al igual que los personales (motivo de estudio de este trabajo), determinan en forma significativa el desempeño estudiantil, y aunque externos, su influencia no puede ser excluida del análisis para esta investigación, pues existe una interrelación directa entre los tres, y sirven de referencia comparativa para observar la significatividad que las problemáticas afectivo motivacionales están tomando en relación con los problemas estructurales y socioeconómicos comunes del ambiente escolar.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

*Un cambio profundo en la perspectiva con que vemos las cosas,
puede hacernos pasar de ser una persona golpeada por el ambiente
a alguien que puede influenciar positivamente en su entorno.*

Anatole France

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 Descripción de la metodología

Una vez desarrollado el marco teórico de una investigación, es indispensable establecer y explicar los procesos o bien, organizar los pasos a través de los cuales ésta se ejecutará, con el fin de otorgarle seriedad, veracidad y cientificidad a dicha investigación.

3.1.1 Enfoque de la intervención

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema, para apoyar este proceso surgen dos aproximaciones a la investigación: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos para generar conocimiento.

De acuerdo con (Hernández Sampieri, 2014:19), el enfoque cualitativo busca principalmente la dispersión o expansión de los datos e información, mientras que el cuantitativo pretende, de manera intencional, acotar la información. Ambas concepciones resultan muy valiosas y han dado importantes aportaciones al avance del conocimiento, haciendo posible, a través de su mutua complementación, una tercera aproximación el enfoque mixto o los métodos mixtos.

El enfoque mixto de investigación se define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cualitativa y cuantitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales., o bien que dichos

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación. (Chen, 2006)

Pese a las bondades de cada uno de los tres enfoques, la elección de uno de ellos, es la encrucijada para cualquier investigador, pues su decisión puede ser influida por factores de índole personal, es decir, el investigador puede adoptar el enfoque que piense se adapta más al planteamiento de su problema, o bien, puede tomar la decisión orientada al enfoque del que más posea conocimientos.

Tradicionalmente los criterios de decisión para algún enfoque son los siguientes: los diseños cuantitativos se utilizan para problemas que necesiten establecer tendencias, los cualitativos para los que requieren ser explorados a fin de obtener un entendimiento profundo, asimismo, cuando el fenómeno es complejo, los métodos mixtos pueden ser la respuesta; cualquier orientación es válida, sin embargo, la metodología contemporánea indica que las técnicas deben adaptarse siempre al planteamiento del problema y no al revés, además los investigadores deben prepararse en los tres enfoques.

Por lo anterior es que el enfoque para esta investigación, donde se pretende observar la influencia de la Educación Emocional en el desempeño académico y social en los alumnos de nivel medio superior, será con una orientación mixta, ello encuentra su respaldo en la siguiente cita:

Las relaciones interpersonales, la depresión, las crisis económicas, la religiosidad, el consumo, las enfermedades, el aprendizaje, los efectos de los medios de comunicación los valores de los jóvenes, la pobreza y otros fenómenos son tan complejos y diversos, que el uso de un enfoque único, tanto cualitativo como cuantitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad. (Hernández Sampieri, 2014:536)

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Algunos de los beneficios de adoptar el enfoque mixto para esta investigación, son:

- Lograr una perspectiva más amplia y profunda del impacto de la Educación Emocional en el desempeño académico y social, y por ende en los procesos aprendizaje.
- Producir datos de mayor riqueza y variedad, al permitir la multiplicidad de observaciones, al considerar diferentes tipos de datos, contextos y análisis.
- Apoyar con mayor solidez las inferencias, lo que no se lograría si ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo) se emplearan aisladamente.
- Permitir una mejor exploración y explotación de los datos.

En conclusión, se opta por este enfoque (mixto) debido a que es predominantemente flexible, pues el proceso de investigación y las estrategias utilizadas se adaptan a las necesidades, contexto, circunstancias, recursos del investigador, pero sobre todo al planteamiento del problema.

3.1.2 Lugar de aplicación

El lugar de aplicación para la investigación son todas aquellas escuelas, públicas o privadas, que forman parte de alguno de los distintos subsistemas que estructuran la Educación Media Superior (EMS); siendo posibles candidatas:

- DGB (Dirección General de Bachillerato).
- DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial)
- DGETA (Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria).
- CECyTEA (Dirección General del Colegio y Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes).
- CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica)
- Universidad Pública Autónoma.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

- Universidad ANAHUAC
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado
- ITESM
- TELEBACHILLERATO EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES
- ENA (Escuela Normal de Aguascalientes)
- Bachilleratos de sostenimiento autónomo

La EMS es el intermedio del Sistema Educativo; su propósito es “ser la base para continuar la educación dentro del sistema educativo de nivel superior, o formar profesionales técnicos para su inserción temprana en el campo laboral” (Art. 75 LGEEA, 1997).

Según datos estadísticos recuperados de (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2012 -2013), en la entidad existen actualmente 206 escuelas de Educación Media Superior, con una matrícula de 34 mil 997 alumnos, a los que se pretende “brindar *oportunidades* de aprendizaje con *calidad*, independientemente del nivel económico, social o lugar de residencia”. Así lo afirma el (IEA) al escribirlo como la esencia de la EMS.

Desde el 2012 la Secretaria de Educación Media Superior, inicia un análisis contextual y el respectivo despliegue de estrategias para lograr: a) Ampliar la cobertura, pues al 2010 el 34% de los jóvenes no estudian en este nivel; b) Abatir la deserción y la reprobación, pues al mismo año se registraron cifras del 9.0% y 34.11%, respectivamente; y c) Ante todo garantizar la prometida “calidad educativa”, dando como resultado la Reforma Integral de educación Media Superior (RIEMS)

Con la RIEMS se pretende, por ser este nivel trascendental debido a la escala poblacional; propiciar en los educandos una misma formación en las competencias disciplinares básicas, para con ello lograr la articulación entre la Educación Básica

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

y Superior y entre los propios subsistemas; y paralelamente regular las modalidades Educativas.

Es claro que lo primordial es hacer posible la universalidad del bachillerato; donde se define un perfil del egresado común para todos los subsistemas y modalidades de EMS, sin que signifique la pérdida de identidad de cada subsistema.

Propone principalmente un Marco Curricular Común que define el sentido de los conocimientos para promover aprendizajes pertinentes que tengan significado en la vida real. Esto no implica la inclusión de conocimientos directa y automáticamente relacionados con la vida práctica y con una función inmediata, sino que “busca generar una cultura científica y humanista que de sentido y articule los conocimientos que se construyen y transforman en cada una de las disciplinas” (RIEMS, 2012). Propósito que sustenta las aportaciones para una formación integral desde el ámbito escolar para la vida tanto académica como social.

Se vislumbra un sistema, posiblemente cada vez más capaz y dispuesto a fortalecer las mayas curriculares de sus subsistemas, y predominantemente más consciente y flexible a la necesidad de incorporar elementos que contribuyan a la mejor formación de los jóvenes que pretendan seguir con éxito en el nivel superior o en el sector laboral, y ello ha sido reglamentado por la vía legal a través del artículo 76 de la Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes, en su Capítulo IV (De la educación Media), citado anteriormente en el apartado 2.1.6 del marco teórico, que garantiza una formación no sólo cognitiva, sino en valores y actitudes positivos, con respeto a la dignidad de la persona, y el desarrollo de la capacidad para relacionarse con los demás, principal argumento para la implementación de un plan de intervención pedagógica de Educación Emocional.

3.1.3 Sujetos de estudio y muestra

Especificar quienes serán los sujetos de estudio, es una parte importante y fundamental en un trabajo de investigación, para ello se requiere retomar el objetivo de ésta y asentar claramente una población a estudiar y sobre la cual se pretende generalizar los resultados.

En concordancia con (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1998), la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, es decir, la población son todos aquellos individuos que comparten características específicas observables. Sin embargo estudiar a una población resulta un trabajo gigantesco, es por eso que se precisa delimitarla, para poder obtener un subgrupo denominado muestra.

La población de esta investigación se define como todos aquellos sujetos, hombres y mujeres, que se encuentran en la etapa de la adolescencia, en un margen de edad de los 15 a los 19 años; y se delimita a los que cursen la Educación Media Superior.

Una vez definida la población y la unidad de análisis, habrá que elegir un tipo de muestra, que para fines de esta investigación se optara por el tipo probabilística, que se basa en fórmulas de probabilidad aplicadas que definen el tamaño de la muestra con un menor sesgo. En este caso se determinará mediante la herramienta “error de muestreo / tamaño de la muestra” del programa informático para el diseño de encuestas y análisis de datos e investigación social y de mercados DYANE.

Resulta así, que de la matrícula de alumnos del nivel medio superior, que según datos del IEA (2010) asciende en la entidad a 34 997, con una desviación estándar del 0.5, un intervalo de confianza del 95.5%, y un error de muestreo del 10%, se determina un total de 100 cuestionarios como tamaño de la muestra,

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

para aplicación en base a la siguiente estratificación: 50% en bachilleratos públicos, y 50% en bachilleratos privados. Además dicha aplicación se realizará aleatoriamente, de tal forma que cada miembro de la muestra tenga igual oportunidad de ser seleccionado.

El proceso de aplicación comenzó con la gestión de las autorizaciones correspondientes, a cada autoridad educativa de las distintas instituciones, explicado los fines de la actividad, a su vez solicitando el apoyo y condiciones para agilizar el proceso; la respuesta fue favorable, ya que todos los directores accedieron con agrado e interés.

La aplicación se realizó en diferentes bachilleratos, en diferentes días, en punto de las 8:00 a.m., duró alrededor de 10 minutos, y los estudiantes mostraron gran disposición y respeto hacia el encuestador y su labor, se les orientó en caso de dudas, en términos generales la aplicación fue exitosa y sin ningún contratiempo.

3.1.4 Conceptualización y Operacionalización de variables

Variable independiente: Educación Emocional en la Adolescencia

El concepto de Educación Emocional hace referencia al desarrollo de competencias socioemocionales, se puede decir, que en ellas se engloban todos los aspectos relacionados con la esfera emocional y social de un individuo, refleja el proceso del entendimiento de sí mismo, la regulación de sus impulsos y estados emocionales, y una conciencia social

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

OPEERACIONALIZACIÓN		
Variable independiente	Educación Emocional	
DIMENSIONES		
Óptima	Básica	Deficiente
SUBDIMENSI ONES	SUBDIMENSIONES 2	INDICADORES
Componente intrapersonal	Autoconocimiento	<i>Conciencia emocional</i> - Identifica las propias emociones. - Identifica los posibles efectos de sus estados emocionales. <i>Correcta autovaloración</i> - Da nombre a las emociones. - Conoce fortalezas y limitaciones propias. <i>Confianza en sí mismo:</i> - Sentido de valor propio.
	Autorregulación	<i>Autorregulación</i> - Mantiene equilibradas o vigiladas las emociones. <i>Expresión emocional</i> - Externa las emociones de forma apropiada. <i>Habilidad de afrontamiento</i> - Gestiona o afronta emociones negativas. <i>Adaptabilidad</i> - Flexibilidad en el manejo de situaciones de cambio.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Componente intrapersonal	Autonomía	<i>Motivación</i> - Esfuerzo por mejorar, impulso hacia el logro. <i>Autoestima</i> - Imagen positiva de sí mismo. <i>Compromiso</i> - Alineación con las metas grupales. <i>Responsabilidad</i> - Afronta las consecuencias de las propias decisiones. <i>Iniciativa</i> - Disposición para adaptarse a los cambios, o reaccionar ante las oportunidades. <i>Resiliencia</i> - Afronta situaciones adversas.
Componente interpersonal	Empatía	<i>Comprensión de los otros:</i> - Interés por los demás. <i>Desarrollo de los otros</i> - Orientación hacia el servicio. <i>Conciencia de los otros</i> - Capta y comprende sus estados emocionales.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Componente interpersonal	Habilidades sociales	<i>Comunicación</i> - Sabe escuchar y promover el dialogo. <i>Respeto</i> - Acepta y aprecia las diferencias de los demás. <i>Manejo de conflictos</i> - Sabe negociar y resolver desacuerdos. <i>Liderazgo</i> - Capacidad de guiar e inspirar a los individuos. <i>Construir lazos</i> - establece, alimenta y refuerza relaciones interpersonales. <i>Colaboración y cooperación</i> - Trabajar con otros para alcanzar metas compartidas. <i>Trabajo en equipo</i> - Se compromete, une o crea sinergia para el trabajo con otros. <i>Asertividad</i> - Mantiene comportamiento equilibrado. <i>Comportamiento pro-social</i> - Mantiene actitudes de amabilidad.
	Habilidades para la vida y el bienestar	<i>Fijar objetivos</i> - Plan de vida. <i>Buscar ayuda</i> - Identifica la necesidad de apoyo y asistencia.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Variable Dependiente: Desempeño Académico y Social

Comúnmente el termino desempeño académico es sinónimo de rendimiento, ello no es un error, sin embargo en lo que se refiere a esta investigación, el desempeño académico – social se refiere a las formas en que una persona organiza y ejecuta sus capacidades, habilidades, y actitudes en relación a las actividades escolares y a sus relaciones sociales, para el logro de las tareas académicas, se puede decir que son todas aquellas acciones y comportamientos que el alumno realiza para alcanzar dichos logros académicos.

OPEERACIONALIZACIÓN		
Variable dependiente	Desempeño Académico y Social	
DIMENSIONES		
Sobresaliente	Aceptable	Insuficiente
SUBDIMENSIO NES	INDICADORES	
Personales	<i>Calificaciones:</i> - Promedio ciclo anterior. - Número de materias reprobadas. - Dificultad de las materias <i>Competencia Cognitiva (Autoconcepto académico):</i> - Percepción sobre las capacidades y habilidades intelectuales propias. <i>Autoeficacia Percibida:</i> - Deseo de éxito escolar - Persistencia por concluir el bachillerato.	

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Personales	<i>Motivación intrínseca:</i> - Deseo de aprender. - Tiempo dedicado al estudio. - Cumplimiento de tareas. - Atención en clase. - Vigor en la realización de actividades escolares. - Participación voluntaria en actividades extraescolares. <i>Motivación extrínseca:</i> - Relaciones armónicas con sus compañeros. - Comunicación estrecha con sus maestros. <i>Condiciones cognitivas:</i> - Implementación de estrategias propias para aprender. <i>Bienestar psicológico:</i> - Grado de felicidad asociado al estudio. <i>Asistencia:</i> - Presencia del alumno en las lecciones.
Sociológicos	<i>Diferencias sociales:</i> - Apoyo económico de la familia para todo lo relacionado con el aprendizaje. <i>Entorno familiar:</i> - Apoyo de los padres en la realización de tareas. <i>Capital cultural:</i> - Relaciones familiares con recursos de superación académica. <i>Tecnologías de la información:</i> - Acceso a la tecnología (computadora). - Acceso a internet. <i>Contexto socioeconómico:</i> - Presencia o ausencia de trabajo.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Institucionales	<i>Elección de la escuela:</i> - El estudiante ingresó a la escuela por ser su primera opción. - El estudiante ingresó a la escuela por contar con la carrera de su predilección. <i>Servicios escolares:</i> - Acceso a internet. - Existencia de biblioteca. - Sistema de préstamo de libros. - Acceso a laboratorios. <i>Condiciones de infraestructura:</i> - Aulas en buen estado. - Número de alumnos por grupo. - Estado de los pupitres material de apoyo como proyector, pizarrón, etc. <i>Docentes:</i> - Percepción de las capacidades y conocimientos de la plantilla de docentes.
------------------------	--

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

La base de una investigación son los datos que se obtengan, y para ello es necesario hacer su recolección por medio de un instrumento, ya sea uno creado por el propio investigador en base a sus requerimientos y objetivos, o bien uno ya elaborado, puede ser un cuestionario, entrevista, hojas de observación, encuesta, etc., lo importante es que dicho instrumento registre datos reales, verdaderos y confiables, que puedan ser codificados y por ende permitan la medición de las variables.

Es esencial que todo instrumento de recolección de datos reúna los requisitos de confiabilidad y validez. La confiabilidad se refiere a que se obtienen resultados iguales aun cuando se aplique repetidamente al mismo sujeto en distintas ocasiones. Y es válido cuando el instrumento en realidad mide lo que la variable pretende medir o cuantificar. Hernández (2006)

Aunque no hay medición perfecta, aun más en el caso de variables como es el caso de las competencias socioemocionales, se debe tratar de que el instrumento de medición, de un acercamiento lo más posible a la representación fiel de dicha variable a observar.

Por lo anterior, el instrumento a utilizar para la recolección de datos para esta investigación será un cuestionario aplicable a estudiantes de nivel medio superior (anexo 1), dividido en tres grandes apartados.

En el primero se solicitan algunos datos de identificación que permitan hacer categorías relacionadas con el tipo de escuela (pública o privada), o bien la edad y el grado escolar en que se encuentra el estudiante, además de conseguir personalizar el resultado.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Posteriormente se dan las instrucciones para contestar el segundo apartado, se escriben 28 preguntas cerradas, especificando una categoría de 5 respuestas (nunca, ocasionalmente, algunas veces, casi siempre, y siempre), que darán información valiosa acerca de la variable independiente: Educación Emocional en la adolescencia; de la pregunta 1 a la 4 se rescata información acerca del conocimiento que cada adolescente tiene de sí mismo (autoconocimiento), de la 5 a la 8 se refiere a las capacidades para encausar sus expresiones emocionales (autorregulación), de la 9 a la 13 hace referencia a la autonomía emocional y la capacidad de automotivación, de la 14 a la 16 trata sobre la empatía, de la 17 a la 25 expresa sus habilidades sociales, y finalmente 26 y 28 trata sobre las habilidades para la vida y el bienestar.

En tanto para el segundo apartado, que pretende rescatar información acerca de la forma en que el adolescente se desempeña en la escuela (variable dependiente), de igual forma, se redactan las instrucciones correspondientes, seguido por preguntas cerradas, especificando distintas categorías de respuesta según sea el caso. De la pregunta 1 a la 17 trata de indagar sobre la forma en que se desempeña en la escuela, asociada a los factores personales (que atañen directamente a esta investigación), con indicadores como: las calificaciones, que representan la expresión cuantitativa del grado de sus aprendizajes, el autoconcepto académico, la motivación intrínseca y extrínseca, condiciones cognitivas, autoeficacia percibida, bienestar psicológico y asistencia.

En tanto en este mismo apartado se añaden tres preguntas abiertas, que den un pequeño, pero significativo indicio de la relevancia de los factores personales en comparativo con los demás factores como sociales e institucionales, ya que ambos son relevantes y no deben dejarse inadvertidos al momento de analizar el desempeño académico y social de los alumnos, como elementos que impactan directamente, en mayor o menor grado, la dinámica escolar.

3.1.6 Tipo de propuesta de intervención

Se considera como una propuesta de intervención a las acciones factibles, creativas, detalladas y aplicables para realizar una mejora o resolver una problemática específica, en el caso de esta investigación, que atienda las necesidades de formación emocional en los adolescentes, contemplando las características propias de la etapa, los datos obtenidos del instrumento de recolección, su análisis y el diagnóstico.

Para esta investigación en particular, se pretende poner en práctica un Curso – Taller de extensión de desarrollo personal y humano para adolescentes del nivel medio superior.

Un Curso – Taller se define como un evento de capacitación o actualización donde los participantes llevarán a cabo actividades que promuevan o favorezcan la adquisición tanto de conocimientos (conceptos, enunciados, teorías o enfoques metodológicos), como de habilidades, destrezas, técnicas y procedimientos, que son diseñados deliberadamente para generar una situación natural de co-aprendizaje. (USEBEQ, 2014).

Es importante señalar que debido a la rigidez del sistema educativo en sus currículums y planes de estudio se optó por orientar a esta propuesta a una extensión que no pretenda modificar las estructuras curriculares, sino que las complemente como parte de una formación personal, que a la vez permita subsanar problemáticas específicas de la escuela o de la región en la que se encuentra, con un sentido humanista de desarrollo integral que promueva:

- Una actitud positiva y mayor disposición al cambio
- La capacidad de análisis y reflexión.
- La autoestima y motivación como fuente de desarrollo personal.
- La elaboración de un proyecto de vida.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

- Relaciones sociales armónicas.
- El trabajo cooperativo y colaborativo
- La movilización de la inteligencia emocional.
- El desarrollo de competencias socio-afectivas.

Por otra parte, sin duda, una parte nuclear del diseño del curso- taller, y en general de cualquier diseño curricular, es la organización del currículo; para dicha organización se adoptan modelos, que permiten adoptar criterios en relación a lograr un alcance de lo propuesto, una secuencia positiva, una continuidad acumulativa y la integración del aprendizaje.

Durante mucho tiempo, la organización representa un tema de debate, en cuanto a la inclinación o tendencia hacia, ya sea el alcance del contenido, o al alcance de las facultades intelectuales.

De acuerdo a Taba (1974), si el currículo se organiza en términos de los temas, o materias, la extensión del contenido se convierte en la forma principal de determinar el alcance; en contraposición, si la organización se establece en función a las ideas y los conceptos básicos, en aras de sólo favorecer los hábitos mentales, y las actitudes que deben adquirir los estudiantes, el alcance se convierte en parte del planteamiento general.

Como dice (Sheffler, 1958:472), citado en (Taba, 1974: 500), el peligro de aplicar sólo la primera definición de alcance es la superficialidad, y el de aplicar sólo la segunda, la ignorancia. Cómo evitar ambas, superficialidad e ignorancia, es un problema práctico de grandes consecuencias para la organización del currículo.

Para lograr el equilibrio entre el contenido y las capacidades intelectuales, ambas a desarrollar en esta propuesta de intervención; así como la secuencia pertinente, que permita el aprendizaje acumulativo; para la organización de este diseño en

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

particular, de manera que contribuya al logro de sus propósitos, la organización del mismo será por grandes temas generales y modular- integrativo.

La organización por grandes temas, es un esfuerzo por superar la compartimentación o fragmentación, y la atomización del currículo, lo cual se logra mediante la combinación de algunos campos específicos dentro de ramas más amplias.

Su principal ventaja, es que permite una mayor integración de las materias, y con ello facilita una organización del conocimiento más funcional. Permite también un alcance más amplio y contribuye a suprimir el exceso de detalles innecesarios en las unidades de estudio.

Por otra parte, según las aportaciones de Pansza (1998), los módulos son unidades autosuficientes, con los que se promueve el carácter interdisciplinario de la enseñanza. Cada módulo debe estructurarse sobre la realidad para transformarla, reflexionando sobre ella e integrando a la teoría y la práctica. Por tal motivo, la enseñanza modular, es un desplegado de la organización integrativa.

El currículo integral, como su nombre lo indica, produce integración. Sirve a las necesidades de los estudiantes y promueve el aprendizaje activo, además de crear una relación significativa entre la vida y el aprendizaje.

Los modelos integrales, se representan por diferentes métodos o proyectos que desempeñan distintas funciones y en base a éstas, se plantea su definición. Considerando que este diseño curricular se sirve de diferentes temas como conocimiento de sí mismo, habilidades sociales, ética, filosofía, entre otras; y que en su totalidad éstas contribuyen a un mismo fin; la promoción de competencias socioemocionales, como parte del desarrollo personal y humano.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Tomando aportes de Alberty, citado en (Taba, 1974: 531), se establece que la organización integral consiste en:

Organizar en unidades de trabajo o temas unificadores elegidos porque proporcionan los medios para enseñar eficazmente el contenido básico de ciertas materias o campos del conocimiento. Estas materias o campos conservan su identidad, pero el contenido es seleccionado y enseñado con especial referencia a la unidad, el tema o el problema.

Una de las ventajas, y motivo de elección para este curso - taller, es que mediante este tipo de organización hace un esfuerzo para relacionar el programa con los problemas vitales y los intereses de los estudiantes, se enfoca a problemas que son reales y que tienen significado para ellos, como es el caso de las problemáticas afectivas, de ansiedad, depresión, violencia escolar, etc. Además esta organización permite, a diferencia que la organización por materias, emplear técnicas para la solución de problemas.

En consecuencia, los grandes temas asociados a la alfabetización de las emociones, mismos que constituirán los cuatro módulos del diseño curricular, y que de igual forma contribuyen al logro de sus propósitos, se especificarán en el apartado 3.2 de este capítulo, donde se hace la presentación y desarrollo de la propuesta de intervención para la Educación Emocional de los estudiantes de nivel medio superior.

3.1.7 Tiempo de aplicación de la propuesta

El establecer una secuencia de actividades a seguir, es fundamental para la puesta en marcha de la propuesta, para cumplir en tiempo y forma con su aplicación, registrándose en el siguiente cronograma.

N°	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RESPONSABLE	TEMPORALIDAD															
			Marzo 2014				Abril 2014				Mayo 2014				Junio 2014			
1	Presentación de la propuesta a los directivos de la institución donde se presente implementar.	1																
2	Análisis del proyecto por las autoridades escolares.	2																
3	Seguimiento y aprobación	1 y 2																
4	Capacitación de los docentes participantes	3																
5	Promoción	4																
6	Inscripciones	4																
7	RECESO ESCOLAR																	

Clave de responsable

1= Diseñador curricular

2= Autoridades educativas

3= Asesores especialistas

4= Docentes frente a grupo

			TEMPORALIDAD																							
MODULO	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RESPONSA BLE	Agosto 2014				Septiembre 2014				Octubre 2014				Noviembre 2014				Diciembre 2014				Enero 2015			
I	Contenidos 1 y 2	4																								
	Contenidos 3, 4 y 5	4																								
II	Contenidos 1, 2 y 3	4																								
	Contenidos 4 y 5	4																								
II I	Contenidos 1, 2 y 3	4																								
	Contenidos 4 y 5	4																								
I V	Contenidos 1 y 2	4																								
	RECESO ESCOLAR																									
	Contenidos 3, 4 y 5	4																								

Clave de responsable

1= Diseñador curricular

2= Autoridades educativas

3= Asesores especialistas

4= Docentes frente a grupo

3.1.8 Plan de análisis de la información.

El análisis de los datos es un proceso de inspeccionar, limpiar y transformar datos con el objetivo de rescatar información útil, lo que sugiere reflexión y conclusiones, para tal fin existen herramientas y procedimientos que auxilian en el trabajo de análisis.

Una de las herramientas idónea y práctica, son los programas computacionales estadísticos de procesamiento de datos, a través de ello se facilita el manejo de bases de datos y permite ordenarlo, esquematizarlos o mostrarlos de forma más comprensible, a través de múltiples tablas de frecuencia o bien de gráficos.

Para rescatar un diagnóstico de la problemática estudiada en esta investigación (desarrollo de competencias socioemocionales y su impacto en el desempeño académico y social), se elaborarán tablas de frecuencia que agrupen y representen los datos recabados, y las veces en que ocurren. (Anexo 10).

Con estas tablas se intenta establecer las veces en que ocurren casos con el nivel óptimo, básico o deficiente de competencias socioemocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, habilidades sociales, y habilidades para la vida y el bienestar), y en general el nivel de Educación Emocional. Donde se utiliza la siguiente correspondencia:

Nº de escala	Criterio	Correspondencia
1 y 2	Nunca - Ocasionalmente	Deficiente
3	Algunas veces	Básico
4 y 5	Casi siempre - Siempre	Óptimo

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Lo mismo ocurre con el desempeño académico y social, donde las tablas agruparán las veces que ocurren casos con nivel sobresaliente, aceptable o insuficiente en indicadores como auto concepto académico, motivación extrínseca e intrínseca, asistencia y bienestar psicológico, así como trabajo colaborativo y cooperativo. Donde se utiliza la siguiente correspondencia:

Nº de escala	Criterio	Correspondencia
1 y 2	Particular a la pregunta	Insuficiente
3 y 4	Particular a la pregunta	Aceptable
5	Particular a la pregunta	Sobresaliente

Las tablas de frecuencia sirven de base para esquematizar los datos obtenidos con diferentes tipos de gráficos, de los cuales se utilizarán los siguientes:

El gráfico de columnas, por ser útil para mostrar cambios de datos en un período de tiempo o para ilustrar comparaciones entre elementos. Con este tipo de gráficos, las categorías normalmente se organizan en el eje horizontal y los valores en el eje vertical, así se podrá visualizar el número de alumnos que se encuentran en nivel, ya sea óptimo, básico o deficiente en cada una de las subdimensiones de la Educación Emocional, o bien del desempeño académico y social.

Los gráficos circulares, representan datos contenidos en una columna o una fila de una hoja de cálculo. Los gráficos circulares muestran el tamaño de los elementos, en proporción a la suma de los elementos. Los puntos de datos de un gráfico circular se muestran como porcentajes del total del gráfico circular, para fines del análisis, se utilizarán para observar de forma general el porcentaje, tanto de Educación Emocional en sus apartados óptimo, básico, y deficiente, como de Desempeño Académico y Social en sus vertientes sobresalientes, aceptable o insuficiente.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Los gráficos de dispersión, debido a que muestran la relación entre los valores numéricos de varias series de datos o trazan dos grupos de números como una serie de coordenadas XY. Este gráfico tiene dos ejes de valores y muestra un conjunto de datos numéricos en el eje horizontal (eje X) y otro en el eje vertical (eje Y). Combina estos valores en puntos de datos únicos y los muestra en intervalos irregulares o agrupaciones. (Gutiérrez, 2014)

Los gráficos de dispersión se utilizan por lo general para relacionar elementos, así podrá determinarse si existe una relación directa entre: autoconocimiento y autoconcepto académico; autonomía y motivación intrínseca; habilidades sociales y motivación extrínseca; habilidades para la vida y el bienestar relacionado con deseo de éxito escolar; o bien, empatía y motivación extrínseca.

Finalmente existen dos procedimientos básicos para analizar los datos recabados, el cuantitativo o estandarizado (estadística descriptiva e inferencial), y el cualitativo (codificación y evaluación temática).

El procedimiento de análisis de los datos, para efectos de esta investigación, será tanto cuantitativo como cualitativo, por así requerirlo el enfoque mixto elegido, y argumentado al inicio de éste capítulo en el apartado 3.1.1, como se expresa:

El enfoque mixto consiste en un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, e implica la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada, y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández Sampieri y Mendoza, 2014:535)

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Aunado a la correspondencia con el enfoque, son diversas las bondades de cada uno de los análisis, motivo por el cual ambos representan la forma óptima de examinar el problema de esta investigación.

El análisis cuantitativo, brinda una gran posibilidad de repetición y sistematización de los resultados, pues al requerir una narración descriptiva y explicativa permite enfocar puntos específicos de tema que nos atañe, además de que facilita la comparación entre estudios similares.

Por su parte, el análisis cualitativo, hace posible y proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista fresco natural y completo de las competencias socioemocionales y el desempeño académico social.

Sin embargo la riqueza de un pertinente y buen análisis de los datos, se encuentra en que es la base para diseñar una, también buena y aplicable propuesta de intervención que atienda a nuestro problema de estudio.

3.1.9 Plan de evaluación.

La evaluación es una tendencia natural, debido, a que todos los individuos por ser perfectibles, en diferentes momentos y contextos de su vida, son sujetos a juicios de valor, que les permiten orientar sus decisiones adecuadamente para mejorar progresivamente.

Lo mismo sucede en el ámbito educativo, la evaluación es parte importante y fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje, no por su tradicional percepción cuantitativa, que propicio el que fuese interpretada como sinónimo de “medida”, que a través del examen, permite con sus resultados otorgar una

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

calificación aprobatoria o de rechazo sino por su función formadora que permite conocer la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos, tomando como referencia su situación inicial y los propósitos de enseñanza establecidos.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje, consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo, desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para conseguir la actividad educativa mejorando progresivamente. (Casanova, 1998:70)

De lo anterior se rescata, que la evaluación para el curso taller que se propone, debe cumplir con un sentido funcional acorde a la metodología, donde se requiere la obtención de datos que generen información que permita emitir juicios de valor, y así tomar las decisiones pertinentes para mejorar la propuesta.

El primer criterio de aplicación para el curso taller propuesto, desde la tipología de la evaluación, será por su temporalización, en tres momentos:

- Inicial: conocida también como evaluación *diagnóstica*, es la que proporciona información o detecta la situación de partida del alumno para tomar decisiones antes de comenzar el proceso educativo y así poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje; consistirá, en la aplicación a los adolescentes, de un cuestionario de preguntas abiertas para conocer sus expectativas, sus motivos para asistir, y su actitud ante el curso taller. (Anexo 2)
- Procesual: es una valoración continua del aprendizaje y la enseñanza, y es de carácter formativo; para esta propuesta consistirá en la aplicación, a los

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

alumnos y en cada uno de los módulos, de una escala de rango (Anexo 3), para dar al docente información pertinente acerca de su desempeño, los criterios de evaluación, de la metodología empleada, etc., con el propósito de que se hagan las modificaciones y mejoras que se requieran.

- *Final*: supone una reflexión sobre lo alcanzado, después de un periodo determinado, en este caso que aporte la información necesaria para mejorar en forma global a la propuesta (curso taller), y para ello se requiere una propuesta de evaluación de mayor magnitud orientada a sistemas educativos.

Para la evaluación de los sistemas de educación, los investigadores se apoyan de diferentes modelos educativos, recuperados del sector empresarial, pero que han sido adecuados para ser funcionales en el ámbito de la educación. Para esta propuesta de intervención, el modelo a emplear es con base a los estudios centrados en el cliente, que se considera una evaluación verdadera por contribuir al perfeccionamiento de los programas educativos.

Según (Stufflebeam & Shinkfield, 1995), estos estudios, tratan de ayudar quienes realizan un servicio cotidiano tendiente a valorar y perfeccionar programas educativos. Se trata de una investigación activa que orienta (a quienes realiza programas) a dirigir sus propias evaluaciones.

Los métodos más usados son el estudio de casos, informes contrapuestos y la evaluación respondente. El pionero en este tipo de estudios es Stake (1967); quién establece que el propósito ésta es proporcionar un servicio dirigido a personas específicas; en este sentido, el evaluador debe conocer los intereses de su audiencia.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como "un valor observado, comparado con alguna norma", teniendo como principales propósitos la

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

descripción y el juicio de un programa. La tarea básica del evaluador consiste en presentar un informe detallado de “lo que ha observado acerca del programa y de la satisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionado para el programa” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995: 252).

Específicamente, para esta propuesta, la evaluación consiste en valorar el curso taller, en relación a los propósitos del mismo, mediante instrumentos que aporten al evaluador información detallada, por medio de rúbricas, y escalas estimativas y listas de cotejo, aplicadas (en base también a los agentes de la evaluación, - autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación), a alumnos (Anexo 4), docentes (Anexo 5) y padres de familia (Anexo 6), acerca de la satisfacción que sienten con los resultados del curso, a fin de establecer hipótesis acerca de las acciones a realizar para mejorarlo.

3.1.10 Dificultades en el diseño o aplicación

La Educación Emocional es una propuesta novedosa, y por ello un tanto experimental, se enfrentará a desafíos desde su diseño pero principalmente en su implementación.

Aunque, en el estudio del tema se encuentra una gama inmensa de aportaciones teóricas, son pocas la que se han sometido a aplicaciones prácticas, lo que le dificulta a que pueda ser sujeta a comparativos que permitan enriquecer las aportaciones de esta investigación.

En cierta forma es complicado estructurar una propuesta para adolescentes, las características actitudinales de la etapa en que se encuentran, crean la necesidad de reflexionar meticulosamente en títulos, elementos, estrategias, etc, que sean creativos, novedosos y hasta cierto punto graciosos, pues de lo contrario podría haber poca convocatoria, desinterés, apatía e incluso renuencia a participar de las actividades de la propuesta o del cursos mismo.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Resulta sencillo proponer el trabajo para la formación emocional con un enfoque por competencias, sin embargo, este trabajo es propuesto bajo constructos psicológicos teóricos, con los cuales se corre el riesgo de no poder llevar la teoría a la práctica, y sobre todo garantizar su aplicación en la resolución de problemas de la vida cotidiana, puesto que cada persona en lo emocional tiene sus propios esquemas de aceptación y disposición.

Se propone un curso taller, lleno de dinamismo en lugar de teoría, donde no solo se aprendan, sino que se ejerciten cada una de las competencias socioemocionales y las posturas tanto filosóficas como éticas que se incorporan en él, sin embargo cada profesor tendrá un estilo metodológico único, y puede ocurrir que quienes ejecuten la propuesta, no le den la orientación adecuada y sugerida, pues las cartas descriptivas dan la apertura para que el docente imprima su toque creativo.

Finalmente, la mayor dificultad son los esquemas curriculares rígidos que caracterizan al sistema educativo mexicano, y la poca apertura por parte de las autoridades educativas a falta de una cultura propositiva y de mejora, lo que puede truncar o definitivamente eliminar la posibilidad de aplicar esta propuesta.

3.2 Diseño y tipo de Investigación

En base al diagnóstico, que establece una relación directa entre la Educación Emocional y el desempeño académico – social, y detectadas las diferentes áreas socioemocionales que presentan déficit importante, así como las áreas de oportunidad para el trabajo con las emociones, y aunando las aportaciones teóricas, y problemáticas sociales se presenta la siguiente propuesta de intervención pedagógica.

3.2.1 Propuesta de intervención

CURSO – TALLER DE EXTENSIÓN DE DESARROLLO PERSONAL Y HUMANO

“AL 100 CON LAS EMOCIONES”

3.2.1.1 Introducción

Tradicionalmente, en el campo de la educación se había trabajado solamente en el desarrollo de la mente racional, pero en la actualidad ha sido indispensable poner un gran énfasis en la educación emocional del ser humano, para de esta forma contribuir a estabilizar los estados emocionales y disminuir la violencia, la falta de empatía y tolerancia en el ambiente escolar, y en general de la sociedad en que vivimos.

Es por ello que para tratar de reducir tantos desordenes conductuales es necesario reorientar a los adolescentes sobre el reconocimiento de sus propias emociones y sobre esta base de reconocimiento, manejarlas y darle un adecuado curso a su expresión para establecer mejores relaciones interpersonales; del impacto positivo de éstas dependerá el grado de bienestar y equilibrio personal, familiar, social y académico.

Asumida la importancia de la educación emocional, se estructura del presente diseño curricular, que se enfoca al desarrollo de competencias socioemocionales en los adolescentes en nivel medio superior, fungiendo como oferta educativa innovadora, que contribuya a su desarrollo personal, humano, e integral, en el entendimiento de su naturaleza humana, racional, dotada de inteligencia, voluntad y libertad.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Dar el reconocimiento debido a la afectividad y las emociones, así como a su adecuada gestión, es uno de los retos de esta propuesta de intervención pedagógica; implicando en su intencionalidad, un impacto favorable no sólo en el ámbito académico y escolar, sino en la vida del adolescente.

Sustentado, primeramente en el evidente y preocupante incremento de factores asociados al inadecuado desarrollo de la afectividad y la poca ejecución del autodominio en adolescentes, en los intensos estados emocionales característicos de esta etapa; así como en los resultados expresados en el diagnóstico, donde se muestra la imperante necesidad y la posibilidad de llevar a las competencias socioemocionales a su estado óptimo para favorecer su desempeño académico y social, surge la necesidad de ofertar un plan de intervención emocional que le permita al adolescente equilibrar sus emociones y establecer relaciones armónicas, y con ello mediar las problemáticas a las que se enfrenta como parte de su desarrollo normal en el ámbito académico, escolar y fuera de él.

La propuesta consiste en el diseño de un curso taller de extensión de formación personal y humana, nombrado “al 100 con las emociones”. Su organización consta de 4 módulos principales, constituidos por grandes temas, sumando un total de 20 horas teóricas y 149 horas prácticas, que se ejecutaran en tres horas por semana, durante un periodo de 6 meses, coordinadas por especialistas en el tema a estudiar y ejercitar; predominantemente psicólogos.

Consecutivamente se darán a conocer más ampliamente los elementos de esta propuesta, su justificación, propósitos y perfiles de ingreso egreso, los contenidos genéricos, el mapa curricular, sus líneas de formación, y la metodología de la propuesta (cartas descriptivas y plan clase); así como algunas sugerencias para su evaluación.

3.2.1.2 Justificación

El diseñar un curso taller de Educación emocional surge primero de una necesidad sentida por parte de la autora de la presente tesis, al observar que incrementan los eventos de violencia escolar, con consecuencias cada vez más trágicas, y desafortunadamente dentro del mapa curricular de la educación media y media superior no existe un programa específico que oriente a los educandos a desarrollar competencias que les permitan: tener un conocimiento individual de su identidad y su autoestima, controlar sus impulsos, adaptarse a diferentes contextos, ser empáticos y manejar conflictos; estas competencias socioemocionales incentivadas por la razón serán las que ayuden a los adolescentes a desenvolverse plena y adecuadamente en la escuela y en la sociedad.

Además, los resultados arrojados por el instrumento de investigación expresan necesidades de apoyo en el desarrollo de varias competencias socioemocionales, sobre el reconocimiento de las propias emociones, la falta de capacidad de para comprender los estados emocionales, y la adecuada orientación de su habilidad para relacionarse, y predominantemente la autorregulación; competencias que favorecen el manejo de conflictos, la habilidad para resolver desacuerdos para trabajar colaborativamente y así alcanzar las metas de aprendizaje, y en general, alcanzar un sobresaliente desempeño académico – social por su relación directa con la Educación Emocional.

Esta necesidad, se ratifica por las aportaciones de Menecier (2004), en su estudio sobre emociones y aprendizaje, donde establece que las emociones juegan un papel muy importante en el aprendizaje permanente, en todas las etapas de la vida; escribe que hay emociones que favorecen el aprendizaje, y otras que pueden obstaculizarlo.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

De igual forma se suman las necesidades comparativas, que son importantes para justificar esta propuesta de intervención, pues a través de ellas se pueden identificar, que en otros países (primordialmente España), los resultados de la formación emocional han sido satisfactorios y alentadores, mostrando un impacto favorable en las relaciones interpersonales y la adaptación social, en la auto estima y disminución de la violencia y ánimo depresivo de los estudiantes, y primordialmente en los logros académicos y las calificaciones.

Pese a las bondades de la Educación Emocional para el aprendizaje, el principal sustento de este curso taller se encuentra en sus necesidades normativas, pues son los lineamientos educativos que fundamentan la formación de las emociones en el ámbito escolar, instituidos en el artículo 3° constitucional que norma: “Desarrollar armónicamente, *todas las facultades del ser humano* y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, febrero 2012)

Finalmente esta propuesta es una respuesta a la solicitud de las autoridades educativas, de aportar soluciones a los problemas de conducta detectados en la población escolar y que están obstruyendo la labor educativa y el desarrollo del país; expresadas en el plan Nacional para la Convivencia y el Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia.

Por lo expuesto este curso taller permitirá a los adolescentes en nivel medio superior, no sólo que conozcan, si no que ejerciten el conocimiento de sí mismo, la autorregulación de sus estados emocionales, la empatía y sus habilidades sociales; competencias que le darán las habilidades de afrontamiento de las contingencias que se le presenten en el transcurso de esta etapa y durante toda la vida, en la escuela y fuera de ella, con sus amigos familia o profesor.

3.2.1.3 Propósitos**Propósito general**

Desarrolla competencias socio-emocionales a través de la movilización de la inteligencia emocional, que le permitan regular sus emociones y equilibrar sus relaciones, de tal forma que impacten favorablemente en su desempeño académico y social en la escuela, y contribuyan a su formación integral de carácter humano.

Propósitos específicos

1. Identifica la diferencia entre hombre y ser humano, al examinar los fundamentos básicos de la Antropología Filosófica, para asumir comprometidamente su propia conceptualización sobre ser humano racional e inteligentemente emocional.
2. Conoce los cambios de la adolescencia, y los asocia con su persona y vivencias personales a través de la interpretación de la teoría psicológica del desarrollo físico, cognitivo, moral, psicosocial y afectivo, del ser humano en la etapa adolescente, de manera que muestre interés y disposición en la construcción de su identidad.
3. Reconoce sus estados emocionales a través de la autoconciencia, para guiar su pensamiento y elevar su autoestima, y sobre esta base de concentración favorecer su desempeño académico en la escuela.
4. Ordena las formas de expresión emocional, a través de la demostración de autodominio y automotivación, así como con la práctica de la empatía y el trabajo cooperativo y colaborativo; para guiar su propia acción, y sobre esta base de equilibrio favorecer destrezas sociales que beneficien su desempeño social en la escuela.
5. Conoce las directrices éticas a fin de que intente practicarlas en la convivencia diaria, equilibrando sus relaciones interpersonales con compañeros, maestros y demás actores escolares.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

3.2.2 Propuesta de intervención diseñada

3.2.2.1 Perfil de ingreso

El perfil de ingreso establece los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes de nivel medio superior, que aspiran a participar en el curso - taller de formación emocional.

- ✓ Interés y/o necesidad por conocer su interioridad emocional y las distintas teorías psicológicas que le atañen.
- ✓ Interés y/o necesidad por mejorar o incrementar sus destrezas sociales.
- ✓ Interés y/o necesidad por conocer las características psicológicas de su etapa.
- ✓ Interés y/o necesidad de apertura al intercambio de ideas y debate.
- ✓ Interés y/o necesidad de apertura y disposición al cambio.
- ✓ Interés y/o necesidad de disposición para trabajar en equipo.
- ✓ Interés y/o necesidad de incrementar la capacidad de análisis.
- ✓ Interés y/o necesidad de incrementar la capacidad para resolver problemas a partir de la reflexión.
- ✓ Problemáticas de comportamiento negativo.

3.2.2.2 Perfil de egreso

El acreditado del curso taller “Al 100 con las emociones”, es una persona más dispuesta a la adopción de valores y actitudes apropiados para desenvolverse en todas sus relaciones, cada vez más capaz de respetar y hacer respetar los valores institucionales y los principios éticos, tanto en sus vidas privadas, como en el ambiente escolar; es una persona con un mayor sentido de su vida individual y social, el entendimiento de sí mismo y de quienes le rodean; que comienza a autoevaluar y se vuelve conductor de su propio proyecto de vida. Que desarrolla constantemente su habilidad para promover valores, y entablar el diálogo respetuoso como estrategia para la solución de conflictos; que muestra un mayor compromiso con su comunidad, y trata de contribuir al cambio y a la transformación social.

Saberes conceptuales:

- ✓ Reconoce las características que identifican a la persona humana, así como su trascendencia como ser social.
- ✓ Reconoce a la persona humana como ser virtuoso.
- ✓ Distingue su posición en las diferentes etapas psicológicas del desarrollo.
- ✓ Reconoce los medios para modificar el carácter de manera positiva.
- ✓ Identifica el origen de las emociones.
- ✓ Diferencia los términos estimulación y motivación.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

- ✓ Compara los factores internos (inteligencia interpersonal), con los externos (inteligencia interpersonal).
- ✓ Reconoce la importancia de ser emocional y socialmente competente.
- ✓ Comprende la importancia de la Educación Emocional.

Saberes procedimentales:

- ✓ Desarrolle y aplique habilidades intrapersonales.
- ✓ Desarrolle y aplique habilidades interpersonales.
- ✓ Asocie las características del su desarrollo psicológico, con sus propias vivencias.
- ✓ Examine la relación emoción – cognición - comportamiento, para regular los asaltos emocionales.
- ✓ Aplique el autocontrol de las emociones negativas, intentando modificarlas a positivas.
- ✓ Examine la relación emoción – acción, para regular los estados emocionales.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

- ✓ Aplique el autodomínio emocional, para equilibrar sus relaciones interpersonales.
- ✓ Aplique las competencias socioemocionales en todos sus contextos.

Saberes actitudinales:

- ✓ Valore la importancia de ser una persona virtuosa.
- ✓ Valore la importancia de conducirse éticamente.
- ✓ Respete a las personas con que se relaciona en la escuela y fuera de ella.
- ✓ Integre sus conocimientos a su quehacer cotidiano.
- ✓ Reflexione constantemente sobre los logros que ha obtenido con la aplicación de las competencias socioemocionales.
- ✓ Asuma el compromiso consigo mismo y con el docente en su Educación Emocional.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

3.2.2.3 Contenidos genéricos

El curso taller de extensión de desarrollo personal y humano “¡ Al 100 con las emociones ¡” está organizado en cuatro módulos en los cuales se abordan los siguientes contenidos:

MÓDULO I PARA LLEGAR A SER...	
CONTENIDOS	
1.1. La vida y el alma • Concepto de persona y persona humana • La persona como ser social	1.4. Las virtudes • Justicia • Fortaleza • Prudencia • Templanza
1.2. Las pasiones • Los Sentimientos • La voluntad	1.5. La jerarquía de valores
1.3. La libertad • La libertad fundamentada • Libre albedrío • Libertad moral • Libertad política	Número de sesiones: 12

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

MÓDULO II	
PENTA-DIMENSIÓN	
CONTENIDOS	
2.1. Mi cuerpo cambia • Cambios fisiológicos	Número de horas: 12
2.2. Hasta donde puedo aprender • Desarrollo cognoscitivo	
2.3. Los amigos, mi familia • Desarrollo psico-social	
2.4. Mis afectos • Desarrollo afectivo	
2.5. Mis normas y las de la sociedad • Desarrollo moral	

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

MÓDULO III EI ESPEJO	
CONTENIDOS	
3.1. Las emociones y su expresión • ¿Qué es una emoción? • ¿Cómo se origina una emoción? • Función de las emociones • Toma de conciencia de las propias emociones • Interacción entre emoción, cognición y comportamiento • Expresión emocional	3.3. Identidad • Personalidad • Auto-concepto • Auto-concepto académico
	3.4. Autoestima • Auto-motivación • Actitud positiva • Auto-eficiencia emocional
3.2. Regulación emocional • Armonía entre razón, emoción, pensamiento y comportamiento. • Habilidades de afrontamiento	3.5. Resiliencia
	Número de horas: 18

MÓDULO IV HACIENDO AMIGOS	
CONTENIDOS	
4.1 Comprensión de las emociones de los demás • Practicando la empatía 4.2 Dominando las habilidades sociales básicas y practicando la comunicación • Analizando las normas sociales • Compartiendo emociones • Practicando la comunicación receptiva y expresiva 4.3 Comportamiento pro-social y cooperación • Orientación hacia el servicio • Practicando la reciprocidad 4.4 Asertividad, prevención y solución de conflictos • Practicando los estilos de respuesta en asertividad • Gestión de situaciones emocionales 4.5 Bienestar subjetivo y fluir • Afrontamiento • Autogenerar emociones positivas • Toma de decisiones • Orientación vocacional • Proyecto de vida	Número de sesiones: 30

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

3.2.2.4 Carga horaria y crediticia

Es necesario que en el diseño de esta propuesta, se establezca en el mapa y para los contenidos, un mecanismo de asignación de créditos, pues estos representan un lenguaje común, que permite reconocer las actividades académicas realizadas en diferentes instituciones educativas, o bien en diferentes diseños, pero sobre todo que responda a la naturaleza flexible y multidisciplinaria del proceso educativo. Según el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) (ANUIES, Agosto 2007: 13); “los créditos indican el grado de avance en determinado programa y son un estimado del tiempo y esfuerzo invertido por el estudiante en aprender”.

Los créditos son elementos de manejo versátiles ya que pueden establecerse por plan de estudios, por estudiante, por tipo de contenido, por ciclo escolar, por el tiempo que un estudiante invierte en otras actividades de aprendizaje, entre otras posibilidades.

Para fomentar el lenguaje común del que se habló, se define el sistema de créditos para este diplomado, en apego a la Ley General de Educación que en su artículo 12, fracción VIII, que establece la obligación de regular la operatividad de los créditos de manera que contemplen y describan, por una parte el trabajo académico del estudiante, y por otro, permitan opciones diferentes para complementarlo, a través de diferentes modalidades de aprendizaje.

En específico para este diplomado los criterios referentes son:

Horas teóricas = 2 créditos Horas prácticas = 1 crédito.

En este curso taller, de los diferentes temas comprendidos en los cuatro módulos, el total de carga horaria es de 20 horas teóricas; y 149 horas prácticas, que suman 69 créditos.

3.2.2.5 Líneas de formación

Durante el desarrollo de esta propuesta curricular de Educación Emocional, los estudiantes de educación media superior adscritos al curso - taller, se formarán en dos líneas interrelacionadas, que son:

Línea de formación filosófica: Se reconoce, que para equilibrar los factores internos del estudiante, y posteriormente se reflejen en los factores externos, se hace indispensable que valoren su naturaleza humana, al concebirse como un ser racional, dotado de inteligencia y voluntad, único e irrepetible, inteligentemente emocional. Que comprendan que el ser humano siempre tenderá a la perfección, y asuman esta proposición, con plena conciencia de su libertad; siempre orientados a ser personas virtuosas y de actuación ética.

Línea de formación psicológica: Esta línea es el eje vertebral del diplomado, con ella se pretende, que los adolescentes identifiquen las diferentes dimensiones de su desarrollo y las asocien con sus vivencias cotidianas, a fin de que obtengan una mayor comprensión de la multiplicidad de cambios por los que atraviesan, para que entiendan dichos cambios como parte de un proceso normal, y que identifiquen en qué parte de éste se encuentran, como inicio del descubrimiento de sí mismo.

Además, analizando la importancia de sus emociones y su regulación en sus actividades diarias, como parte de un equilibrio interno; descubriendo como éstas, la mayor parte de las veces, influyen sus decisiones. Así como la importancia de sus estados emocionales y su dominio en todas sus relaciones interpersonales, como parte de un equilibrio en los factores externos; descubriendo como facilitan la convivencia en todos sus contextos.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

3.2.2.6 Tipo y forma de evaluación

Históricamente, la adopción de un modelo para evaluar (cuantitativo o cualitativo), ha sido base para el debate, tratando de responder cual de dichos métodos es el mejor; tal vez esta encrucijada no se resuelva, pues la elección siempre estará en función a los fines de la evaluación.

Guba, E.G. (1978), sugiere que el paradigma cualitativo, ilustra áreas de problemas complejos, con lo que propone una efectiva aportación para el proceso de toma de decisiones, por lo tanto la evaluación cualitativa, es un modo más apropiado y más sensible que cualquier otro practicado, pues considera a la persona como un ser integral, contemplando sus avances y retrocesos, realizando retroalimentación que permita mejorar el proceso educativo.

Sobre esta base el modelo de evaluación para este curso taller, donde se pretende que dicha evaluación sea formativa, será predominantemente el cualitativo, por su idoneidad para evaluar procesos y, mediante los datos que se recogen día a día con las técnicas adecuadas, mejorarlos durante su realización de forma permanente.

En este sentido, durante la práctica evaluativa, es necesario marcar una clara diferenciación entre la técnica a emplear y el instrumento con el que se realiza la evaluación. Comúnmente se denomina técnica al *método*, es decir, la vía mediante la cual se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje. Al respecto, (Pimienta, 2007: 52), muestra que “las técnicas tradicionales son la observación, encuesta y tests, que además de haberse enriquecido en los últimos tiempos, se han complementado con otras como la encuesta y el portafolios”.

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

Las técnicas de evaluación sugeridas son:

La observación, que no se refiere solo a mirar, sino a oír y prestar atención específica a determinados aspectos relevantes de una situación o conducta esperada, que manifiesten, en el proceso de enseñanza aprendizaje, el logro de los objetivos o el desarrollo de competencias, en este caso emocionales. Con las que se pretende detectar si los temas vistos dentro del curso son apropiados por el alumno, y con ello asegurar la funcionalidad y significatividad de la propuesta.

Y el portafolio, que es un registro sistemático del aprendizaje de los estudiantes. Donde podrá concentrar sus trabajos ordenadamente; y que dé cuenta de la historia de sus esfuerzos, progreso y logros, áreas fuertes y débiles, sus talentos, sus destrezas, sus mejores ideas, y que el docente pueda identificar si se lograron los objetivos de aprendizaje. Para su integración, se requiere seleccionar el contenido educativo, tener criterios y pautas para evaluar, así como evidencias de su proceso de autorreflexión. (Villalobos, 2009: 164)

Es por ello que para este curso taller de formación emocional se proponen los siguientes criterios de evaluación, con la flexibilidad para el profesor de hacer en ellos modificaciones que considere pertinentes.

- Asistencia
- Trabajo en clase
- Exposiciones
- Trabajo en equipo
- Investigación documental
- Investigación de campo
- Evidencias
- Entrega oportuna de trabajos
- Calidad en los trabajos

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

De igual forma, se propone una valoración por agentes, es decir, realizando autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones, para lo cual, se requiere del uso de instrumentos de evaluación, entendidos como recursos que generan información, con el objeto de mostrar la adquisición de los aprendizajes de los alumnos, y *son los medios de las técnicas*. (SEP, 2011)

Al igual que con los criterios, existe la apertura para que el docente utilice los instrumentos que así convengan y enriquezcan su metodología o bien favorezcan los propósitos planteados, sin embargo se dan algunas propuestas: escalas estimativas y rúbricas; (Anexo 7 y 8).

Las rúbricas, de acuerdo a (Villalobos, 2009: 201), son guías o escalas de medición que describen los diferentes grados o niveles, la suficiencia, la comprensión, y el criterio en la calidad de una tarea o actividad determinada. Su organización es continua, lo que permite identificar y describir ciertos criterios o atributos necesarios para su desarrollo, destacando y otorgando a cada nivel o grado un puntaje específico. A diferencia de otras herramientas, permite: la retroinformación constante, el replanteamiento, la mejora en el desarrollo de los procesos metacognitivos y el fomento a la investigación.

Se propone también la escala estimativa, que permite registrar el grado, de acuerdo con una escala determinada, en el cual un comportamiento, una habilidad o una actitud determinada, es o bien son desarrolladas por el estudiante. Se utiliza para evaluar comportamientos, habilidades y actitudes durante el desarrollo del proceso de aprendizaje; valorar los comportamientos previamente definidos; comparar los juicios de los observadores; y observar si un estudiante ha alcanzado determinada competencia indicando, además, el nivel alcanzado.

Por último para acreditar el curso taller, se requiere de un desempeño mínimo “suficiente” en cada uno de los cuatro módulos en que se estructura la propuesta,

III. Diseño de la Propuesta de Intervención

que será el equivalente a una nota igual o superior a 8, establecida en las siguientes correspondencias.

Desempeño	Equivalencias
Deficiente	6
Elemental	7
Suficiente	8
Satisfactorio	9
Excelente	10

Donde “deficiente” y “elemental” representan un desempeño por parte del alumno prácticamente inaceptable; “suficiente”, muestra que se han adoptado las habilidades emocionales y sociales básicas, en tanto “satisfactorios” significa que se ha identificado un desempeño sobresaliente, y “excelente” un desempeño óptimo.

3.2.2.7 Mapa curricular

MÓDULO I				MÓDULO II				MÓDULO III				MÓDULO IV			
PARA LLEGAR A SER...				PENTA-DIMENSIÓN				EL ESPEJO				HACIENDO AMIGOS			
CONTENID O	Horas		C	CONTENIDO	Horas		C	CONTENIDO	Horas		C	CONTENIDO	Horas		C
	T	P			T	P			T	P			T	P	
La vida y El alma	1	3	5	Mi cuerpo cambia	1	1	3	Las emociones y su expresión	1	3	5	Comprensión de las emociones de los demás	1	3	5
Las pasiones	1	1	3	Hasta donde puedo aprender	1	1	3	Regulación emocional	1	4	6	Dominando las habilidades sociales y practicando la comunicación	1	10	12
La libertad	1	1	3	Los amigos mi familia	1	1	3	Identidad	1	2	4	Comportamiento pro-social y cooperación	1	6	8
Las virtudes	1	1	3	Mis afectos	1	2	4	Autoestima	1	3	5	Asertividad, prevención y solución de conflictos	1	1	3
La jerarquía de valores	1	1	3	Mis normas Vs sociedad	1	2	4	Resiliencia	1	1	3	Bienestar y Fluir	1	2	4
Totales	5	7	17		5	7	17		5	13	23		5	22	32



Línea de formación filosófica



Línea de formación psicológica

Total	Horas Teóricas	Horas Practicas	Créditos
	20	49	69

3.2.2.8 Cartas descriptivas

¡AL 100 CON LAS EMOCIONES!

MÓDULO I
PARA LLEGAR A SER...

Propósito	- Identifica la diferencia entre hombre y ser humano, al examinar los fundamentos básicos de la Antropología Filosófica, para asumir comprometidamente su propia conceptualización sobre ser humano racional e inteligentemente emocional. - Conoce las directrices éticas a fin de que intente practicarlas en la convivencia diaria, equilibrando sus relaciones interpersonales con compañeros, maestros y demás actores escolares.
------------------	---

Total Horas	Teóricas 5	Prácticas 7	Total Créditos	17
--------------------	----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------

CONTENIDOS TEMÁTICOS	HORAS		CRÉDITOS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	T	P		
1.1. La vida y el alma - Concepto de persona y persona humana - La persona como ser social	1	3	5	Analiza las diferentes Teorías Filosóficas sobre la vida y asume su propia conceptualización como ser compuesto de materia y espíritu. Analiza las diferentes Teorías Filosóficas sobre el alma y asume su propia conceptualización como ser racional.

1.2. Las pasiones • Los Sentimientos • La voluntad	1	1	3	Conoce, identifica y comprende los diferentes apetitos por medio del análisis y la reflexión para asumir su propia conceptualización como ser sujeto de las pasiones.
1.3. La libertad • Libertad fundamentada • Libre albedrío • Libertad moral • Libertad política	1	1	3	Analiza las diferentes Teorías Filosóficas sobre las facultades del hombre para asumir su propia conceptualización como ser dotado de inteligencia, voluntad, único e irrepetible con plena conciencia de su libertad.
1.4. Las virtudes • Justicia • Fortaleza • Prudencia • Templanza	1	1	3	Analiza los conceptos de las virtudes cardinales por medio de la reflexión para asumir su conceptualización como ser perfectible.
1.5. La jerarquía de valores	1	1	3	Conoce las directrices éticas a fin de que intente practicarlas en la convivencia diaria, equilibrando sus relaciones interpersonales con compañeros, maestros y demás actores escolares.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

- Exposición / Lección magistral
- Discusiones de grupo
- Juego de roles
- Comparación y análisis de datos
- Aprendizaje cooperativo

**RECURSOS DIDÁCTICOS
(MATERIALES/FÍSICOS)**

- Cañón de proyección
- Computadora
- Videos

COMPETENCIAS A FAVORECER**Saberes conceptuales:**

- ✓ Reconoce las características que identifican a la persona humana, así como su trascendencia como ser social.
- ✓ Reconoce a la persona humana como ser virtuoso.

Saberes actitudinales:

- ✓ Valore la importancia de ser una persona virtuosa.

EVALUACIÓN**Técnicas**

- Entrevista
- Cuestionario de preguntas abiertas
- Pruebas de conocimiento
- Mapas conceptuales
- Ensayos

Instrumentos

- Lista de cotejo
- Escala de rango
- Rúbrica

Bibliografía Sugerida

- Verneaux, R. (2002). Filosofía del hombre. Barcelona: Herder.
- García Cuadrado, J. (2006). Antropología Filosófica: una introducción a la filosofía del hombre (3a ed. Corregida ed.). EUNSA.

¡AL 100 CON LAS EMOCIONES!

MÓDULO II
PENTA-DIMENSIÓN**Propósito**

Conoce los cambios de la adolescencia, y los asocia con su persona y vivencias personales a través de la interpretación de la teoría psicológica del desarrollo físico, cognitivo, moral, psicosocial y afectivo, del ser humano en la etapa adolescente, de manera que muestre interés y disposición en la construcción de su identidad.

Total Horas**Teóricas**
5**Prácticas**
7**Total Créditos****17****CONTENIDOS
TEMÁTICOS****HORAS****T****P****CRÉDITOS****INTENCIÓN PEDAGÓGICA****2.1. Mi cuerpo cambia**

- Cambios fisiológicos

1

1

3

Conoce los cambios de su cuerpo e identifica el impacto que causan en la construcción de su identidad a través de la interpretación de la Teoría de Desarrollo Físico para asumir su autoconcepto.

2.2. Hasta donde puedo aprender Desarrollo cognoscitivo	1	1	3	Conoce las diferentes etapas cognitivas y las asocia con su persona y vivencias cotidianas, al examinar la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo para que defina en cuál de estas etapas se encuentra como parte del conocimiento de sí mismo.
2.3. Los amigos, mi familia Desarrollo psico-social	1	1	3	Conoce las diferentes etapas del desarrollo social y las asocia con su persona y vivencias cotidianas, al examinar la Teoría del Desarrollo Psicosocial para que defina en cuál de estas etapas se encuentra como parte del conocimiento de sí mismo.
2.4. Mis afectos Desarrollo afectivo	1	2	4	Conoce las diferentes etapas del desarrollo afectivo y las asocia con su persona y vivencias cotidianas, al examinar la Teoría del Desarrollo Psicosocial para que defina en cuál de estas etapas se encuentra como parte del conocimiento de sí mismo.
2.5. Mis normas Vs la sociedad Desarrollo moral	1	2	4	Conoce las diferentes etapas del desarrollo moral y las asocia con su persona y vivencias cotidianas, al examinar la Teoría del Desarrollo Moral para que defina en cuál de estas etapas se encuentra como parte del conocimiento de sí mismo.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

- Exposición / Lección magistral
- Aprendizaje cooperativo
- Simulación y juego
- Discusiones de grupo
- Juego de roles
- Comparación y análisis de datos

RECURSOS DIDÁCTICOS (MATERIALES/FÍSICOS)

- Aula de HDT
- Videos
- Copias
- Marcatextos
- Hojas bond

COMPETENCIAS A FAVORECER

Saberes conceptuales:

- ✓ Distingue su posición en las diferentes etapas físicas, cognoscitivas, sociales y psicológicas del desarrollo.

Saberes procedimentales:

- ✓ Asocie las características del su desarrollo físico, cognoscitivo, social y psicológico, con sus propias vivencias.

Saberes actitudinales:

- ✓ Respete las diferencias físicas, cognoscitivas, sociales y psicológicas de las personas con que se relaciona en la escuela y fuera de ella.

EVALUACIÓN

Técnicas

- Observación
- Cuestionario de preguntas abiertas
- Pruebas de conocimiento

Instrumentos

- Lista de cotejo
- Escala de rango
- Rúbrica

Bibliografía Sugerida

- Álvarez, J. L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada.
- Carretero, M. (2002). Constructivismo y Educación. México: Progreso.
- Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. Bogota Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Pedreira, J. L. (1997). Los factores psicosociales en la adolescencia. Psiquiatría social y comunitaria, 417-470.

¡AL 100 CON LAS EMOCIONES!

MÓDULO III
EL ESPEJO

Propósito	Reconoce sus *estados emocionales a través de la autoconciencia, para guiar su pensamiento y elevar su autoestima, y sobre esta base de concentración favorecer su desempeño académico en la escuela.
------------------	---

Total Horas	Teóricas	Prácticas	Total Créditos	23
	5	13		

CONTENIDOS TEMÁTICOS	HORAS		CRÉDITOS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	T	P		
3.1. Las emociones y su expresión ¿Qué es una emoción? ¿Cómo se origina una emoción? - Función de las emociones - Toma de conciencia de las propias emociones - Interacción entre emoción, cognición y comportamiento - Expresión emocional	1	3	5	Identifica y etiqueta los sentimientos y emociones propias y descubre la importancia de su dominio para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Examina las diferentes formas de expresión de las emociones y las usa para exteriorizar sus estados emocionales mostrando actitudes de respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación.

3.2. Regulación emocional • Armonía entre razón, emoción, pensamiento y comportamiento. • Habilidades de afrontamiento	1	4	6	Define la regulación emocional y la aplica en su vida diaria promoviendo la disminución de la impulsividad, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades.
3.3. Identidad • Personalidad • Auto-concepto • Auto-concepto académico	1	2	4	Identifica los diferentes rasgos de su personalidad y en base a ellos construye un autoconcepto para lograr un equilibrio interpersonal e intrapersonal.
3.4. Autoestima • Auto-motivación • Actitud positiva • Auto-eficiencia emocional	1	3	5	Define un sentido constructivo del yo, e intenta estar satisfecho y mantener buenas relaciones consigo mismo para tener una actitud positiva ante la vida e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, etc.
3.5. Resiliencia	1	1	3	Analiza situaciones de infortunio y selecciona posibles soluciones y actitudes emocionales que se deben tomar ante ellas para en un futuro afrontar las situaciones adversas que la vida les pueda deparar.

COMPETENCIAS A FAVORECER

Saberes conceptuales:

- ✓ Distingue entre temperamento, y carácter, como componentes integrantes de la personalidad.
- ✓ Reconoce los medios para modificar el carácter de manera positiva.
- ✓ Identifica el origen de las emociones.
- ✓ Diferencia los términos estimulación y motivación.
- ✓ Reconoce la importancia de ser emocionalmente inteligente.
- ✓ Comprende la importancia de regular sus emociones.

Saberes procedimentales:

- ✓ Desarrolle y aplique habilidades intrapersonales.
- ✓ Examine la relación emoción – cognición - comportamiento, para regular los asaltos emocionales.
- ✓ Aplique el autocontrol de las emociones negativas, intentando modificarlas a positivas.
- ✓ Examine la relación emoción – acción, para regular los estados emocionales.

Saberes actitudinales:

- ✓ Integre sus conocimientos a su quehacer cotidiano.
- ✓ Asuma el compromiso consigo mismo y con el docente en su alfabetización emocional.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

- Exposición / Lección magistral
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje orientado a proyectos
- Estudio de casos
- Simulación y juego
- Discusiones de grupo
- Ejercicios de habilidades prácticas

RECURSOS DIDÁCTICOS (MATERIALES/FÍSICOS)

- Copias
- Hojas bond y de maquina
- Grabadora y C'D
- Espacios abiertos
- Marcatextos, plumas, lápices y pinturas de colores

EVALUACIÓN

Técnicas

- Observación
- Cuestionario de preguntas abiertas
- Mapas mentales
- Ensayo

Instrumentos

- Lista de cotejo
- Escala de rango
- Rúbrica
- Portafolio de aprendizajes
- Proyectos

Bibliografía Sugerida

- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1999a). La práctica de la Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Salovey, P. (1990). En D. Goleman, "Emotional Intelligence". Barcelona: Kairós, S. A.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 9-25.
- Bisquerra Alzina, R. (2007). Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Educación para la ciudadanía y para la convivencia. El enfoque de la educación emocional. . Wolters Kluwer España: S.A., Las rosas Madrid.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.

¡AL 100 CON LAS EMOCIONES!

MÓDULO IV HACIENDO AMIGOS

Propósito

Ordena las formas de expresión emocional, a través de la demostración de autodominio, así como con la práctica de la empatía; para guiar su propia acción, y sobre esta base de equilibrio favorecer destrezas sociales que beneficien su desempeño social en la escuela.

Total Horas

Teóricas
5

Prácticas
22

Total Créditos

32

CONTENIDOS TEMÁTICOS	HORAS		CRÉDITOS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	T	P		
4.1. Comprensión de las emociones de los demás • Practicando la empatía	1	3	5	Desarrolla habilidades de percepción a través de la interpretación de las emociones y perspectivas de los demás (comunicación verbal y no verbal) para implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.

4.2. Dominando las habilidades sociales básicas y practicando la comunicación • Analizando las normas sociales • Compartiendo emociones • Practicando la comunicación receptiva y expresiva	1	10	12	Analiza las habilidades sociales básicas y las aplica al escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas y mantener una actitud empática y de respeto por los demás para crear ambientes de convivencia armónicos. Explica la importancia de exteriorizar los deseos y las emociones de forma apropiada usando la comunicación verbal y no verbal para descargar estados de ansiedad y resolver conflictos intrapersonales.
4.3. Comportamiento pro-social y cooperación • Orientación hacia el servicio • Practicando la reciprocidad	1	6	8	Desarrolla habilidades pro-sociales al demostrar actitudes de amabilidad, respeto y cooperación en la búsqueda del bienestar de los demás.
4.4. Asertividad, prevención y solución de conflictos • Practicando los estilos de respuesta en asertividad • Gestión de situaciones emocionales	1	1	3	Expresa y defiende sus derechos, opiniones y sentimientos modificando su comportamiento para lograr el equilibrio entre la agresividad y la pasividad. Identifica conflictos sociales y problemas interpersonales y aplica la negociación para afrontarlos y resolverlos de forma positiva.
4.5. Bienestar subjetivo y Fluir • Afrontamiento • Autogenerar emociones positivas • Toma de decisiones • Orientación vocacional • Proyecto de vida	1	2	4	Valora su bienestar personal y procurar transmitirlo a las personas con las que interactúa para contribuir activamente al bienestar emocional de la comunidad en la que vive (familia, amigos, sociedad). Identifica experiencias conflictivas en su vida personal y social, y las juzga reflexivamente para resolverlas de manera óptima.

COMPETENCIAS A FAVORECER

Saberes conceptuales:

- ✓ Compara los factores internos (inteligencia interpersonal), con los externos (inteligencia interpersonal).

Saberes procedimentales:

- ✓ Desarrolle y aplique habilidades interpersonales.
- ✓ Aplique el autodominio emocional, para equilibrar sus relaciones interpersonales.
- ✓ Aplique la inteligencia emocional en todos sus contextos.

Saberes actitudinales:

- ✓ Asuma el compromiso consigo mismo y con el docente en su alfabetización emocional.
- ✓ Valore la importancia de conducirse éticamente.
- ✓ Respete a las personas con que se relaciona en la escuela y fuera de ella.
- ✓ Integre sus conocimientos a su quehacer cotidiano.
- ✓ Reflexione constantemente sobre los logros que ha obtenido con la aplicación de la inteligencia emocional.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

- Exposición / Lección magistral
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje orientado a proyectos
- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Simulación y juego
- Discusiones de grupo
- Dramatizaciones

RECURSOS DIDÁCTICOS (MATERIALES/FÍSICOS)

- Aula de HDT
- Videos
- Copias
- Hojas bond
- Plumas y lápices de colores
- Grabadora y C'D

EVALUACIÓN

Técnicas

- Entrevista
- Observación
- Cuestionario de preguntas abiertas

Instrumentos

- Lista de cotejo
- Escala de rango
- Rúbrica
- Portafolio de aprendizajes
- Proyectos

Bibliografía Sugerida

- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1999a). La práctica de la Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Salovey, P. (1990). En D. Goleman, "Emotional Intelligence". Barcelona: Kairós, S. A.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 9-25.
- Bisquerra Alzina, R. (2007). Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Educación para la ciudadanía y para la convivencia. El enfoque de la educación emocional. . Wolters Kluwer España: S.A., Las rosas Madrid.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- Bruce, W. (1967). *Modelo de desarrollo de equipos*.

3.2.2.9 Plan Clase

DATOS DE IDENTIFICACIÓN						
INSTITUCIÓN:						
PLANTEL:				PROFESOR(A):	Alondra Janet García Herrera	
DIPLOMADO:	MÓDULO IV:	SEMESTRE:	CARRERA:	HT	HP	CRÉDITOS:
Alfabetización Emocional	HACIENDO AMIGOS		Todas	1	10	12
4.2. Dominando las habilidades sociales básicas y practicando la comunicación						
APRENDIZAJES ESPERADOS: Al concluir el bloque, el alumno: ✓ Utiliza su estructura corporal para realizar actividades, comunicarse o resolver problemas. ✓ Pone en práctica su conocimiento, emociones y movimientos para el desarrollo de su persona, su corporeidad, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en el mundo en el que se desenvuelve.						
INTENCIÓN PEDAGÓGICA: Explica la importancia de exteriorizar los deseos y las emociones de forma apropiada usando la comunicación verbal y no verbal para descargar estados de ansiedad y resolver conflictos intrapersonales.						
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Saberes conceptuales: ✓ Valora el correcto manejo del lenguaje como instrumento de comunicación. Saberes procedimentales: ✓ Aplica en actividades cotidianas los elementos que integran el proceso de comunicación. ✓ Participa activa y responsable en las actividades individuales y grupales. ✓ Participa de forma respetuosa en las representaciones. Saberes actitudinales: ✓ Actitud de respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación. ✓ Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas de trabajo y de convivencia armónica ✓ Colaboración ✓ Creatividad ✓ Valoración del trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento.			RECURSOS DIDÁCTICOS: Aula de HDT, videos, cuaderno de trabajo, guiones teatrales, marca-textos, plumas, papel caple, pintura de colores, vestuarios representativos y diversos materiales para elaborar escenografía teatral.			
			EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE: • Lluvia de ideas • Análisis de textos • Escenificaciones • Trabajo en equipo			
			EVALUACIÓN: ✓ Escenografía teatral ✓ Escenificación Indicadores ✓ Creatividad y trabajo colaborativo ✓ Actitud, expresión y dominio corporal en la dramatización presentada, por medio de la observación (lista de cotejo).			
FUENTES DE INFORMACIÓN: • Gardner, H. (2010). Mentes creativas. España: Paidós. • Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. España: Paidós.			OBSERVACIONES: • La expresión y dominio corporal de los alumnos será evaluado de forma individual.			

Tiempo	ACTIVIDADES SESIÓN 1 y 2
20 min.	APERTURA El alumno: ✓ Analiza mediante una lluvia de ideas los aprendizajes esperados y los plasma en su cuaderno. ✓ Explica la importancia de exteriorizar los deseos y las emociones. ✓ Reconoce la funcionalidad de las dramatizaciones para favorecer la expresión emocional al utilizar la comunicación verbal y no verbal.
90 min.	DESARROLLO: El alumno: ✓ Forma equipos mixtos por afinidad ✓ Analiza guiones teatrales simples sobre temáticas sociales controversiales (el aborto, el divorcio, violencia intrafamiliar, violencia escolar, etc.) que representen un conflicto emocional y selecciona alguno para escenificarlo. ✓ Puesta en escena de las dramatizaciones.
10 min.	CIERRE: El alumno contesta y socializa las siguientes interrogantes: ✓ ¿Por qué es importante exteriorizar los deseos y las emociones? ✓ ¿Cuáles fueron los aprendizajes logrados con la representación teatral?

OBSERVACIONES
• En este plan clase la inteligencia múltiple que se ve favorecida es la “Cinética Corporal”, pues en la escenificación se usa al cuerpo como medio de expresión al realizar actividades de comunicación verbal y no verbal. • Sugerencia de evaluación (Anexo 9)

DIRECTOR (A) DEL PLANTEL_____
SUBDIRECTOR (A) DEL PLANTEL_____
COORDINADOR ACADÉMICO_____
PROFESOR (A)

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Biblioteca UP Sonate

*Nunca mejora su estado
quien muda solamente de lugar y no de vida y de costumbres.*

Francisco de Quevedo

IV. Presentación de los Resultados

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Reporte del análisis del pilotaje y/o jueceo de instrumentos de diagnóstico

En una investigación, es fundamental recabar la información que, a través de su análisis, servirá de base para la elaboración de un diagnóstico acerca del problema de estudio, como ya se explicó, ello se hace mediante el diseño y aplicación de instrumentos de recolección de datos.

La importancia de los instrumentos de recolección de datos, radica en la información que se obtiene de ellos; si el instrumento se diseña adecuadamente, se obtendrá información veraz, pertinente, adecuada y necesaria para un diagnóstico que permita dar respuesta al planteamiento del problema, y a su vez formular una propuesta de intervención realista y aplicable.

Por lo anterior es que se realiza un pilotaje que permita al investigador detectar, de propia voz de los implicados en el fenómeno investigado, las consideraciones generales y específicas a modificar o mejorar en los instrumentos.

El pilotaje se realizó con la aplicación aleatoria del cuestionario elaborado para esta investigación, a cinco adolescentes inscritos en alguna de las instituciones de nivel medio superior en el estado de Aguascalientes. Algunos de los criterios que se tomaron en cuenta para su observación fueron:

- Extensión del cuestionario
- Formato
- Tipo y tamaño de letra
- Complejidad en los cuestionamientos
- Tiempo que tarda en responder

Se manifestó que el cuestionario es un poco amplio, sin embargo las preguntas son “fáciles” de y están organizadas en formatos que permiten responder rápidamente, lo que hace que el tiempo para la aplicación no se convierta en cansado o demasiado largo. Es por ello que se determina al instrumento presentado a los adolescentes, como el adecuado y definitivo para esta investigación. (Anexo 1)

4.2 Diagnóstico de la problemática o aspecto a mejorar

En base al análisis de la información recolectada a través de la aplicación de la encuesta para adolescentes en nivel medio superior de las escuelas públicas y privadas en el estado de Aguascalientes, referente a su formación emocional y la relación de ésta con su desempeño académico y social en la escuela, se rescata el siguiente diagnóstico.

Se comprueban los supuestos teóricos, que sostienen que la formación emocional tiene una relación directa en los procesos de enseñanza – aprendizaje, en los resultados académicos y en general en el desarrollo personal del individuo; con la posibilidad de responder al planteamiento del problema para esta investigación, escribiendo: se puede afirmar y establecer que La Educación Emocional favorece el desempeño académico y social de los alumnos en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Pues existe una relación directa entre el grado de desarrollo de competencias socioemocionales y la forma en que el alumnos se desempeñan académica y socialmente en la escuela.

Encontrando en el proceso de análisis relaciones directas, positivas y significativas entre:

- Autoconocimiento y autoconcepto académico: a mayor conocimiento de sí mismo, de las propias fortalezas y debilidades, el estudiante reconoce y aprecia

IV. Presentación de los Resultados

sus capacidades y habilidades académicas, tendiendo a la motivación y al logro académico.

- Autorregulación y motivación extrínseca: a mayor regulación de los estados emocionales, adaptabilidad y capacidades de afrontamiento, los alumnos organizan mejor sus relaciones con iguales y maestros, en un clima de apoyo y consecución de metas.
- Autonomía y motivación intrínseca: a mayor desarrollo de habilidades para automotivarse, de afrontamiento de las situaciones adversa y una imagen positiva de si mismo, los alumnos muestran mayor deseo de aprender, dedicación al estudio y disposición para realización de tareas escolares.
- Habilidades sociales, empatía y motivación extrínseca: a mayor habilidad de comunicación, manejo de conflictos, asertividad, liderazgo, conciencia, comprensión y desarrollo de los otros, el alumno el alumnos establece relaciones armónicas con compañeros y maestros, trabaja en equipo cooperativa y colaborativamente para alcanzar las metas grupales y propias.

Una vez establecidas las relaciones que sustenta la factibilidad de una propuesta de intervención pedagógica de formación emocional, y aceptadas las bondades de ésta para un sobresaliente desempeño académico – social, y para la formación personal, se escriben las siguientes observaciones, desprendidas también del proceso de análisis.

Se evidenció que los alumnos en nivel medio superior presentan las siguientes fortalezas:

En lo general, se detecta que la competencia de empatía está desarrollada óptimamente, en comparación con las demás, estableciendo que los alumnos

IV. Presentación de los Resultados

hacen uso óptimo de sus habilidades para establecer relaciones armónicas y tienen orientación al servicio.

En lo particular:

- Un número importante son óptimamente capaces de dar nombre a sus emociones, conocen sus fortalezas y limitaciones personales, lo que les da la posibilidad de auto valorarse positivamente.
- La mayoría ha desarrollado óptimamente la habilidad para gestionar sus emociones negativas, al poder convertirlas en positivas, dándoles una amplia capacidad de afrontamiento de las situaciones adversas.
- Los alumnos cuentan con una imagen positiva de sí mismos, lo que indica que no existen, en la mayoría de los casos, problemáticas severas de autoestima.
- En cuanto a la asistencia y bienestar psicológico, se muestra una elevada motivación, pues los educandos asisten con agrado y encuentran satisfacción al estar en la escuela, además de tener actitud positiva ante ésta.
- Muestran una motivación intrínseca óptima, al mostrarse atentos en clase.
- Existe una marcada disposición de los alumnos al trabajo en equipo, al logro de objetivos compartidos y al aprovechamiento al máximo del aprendizaje propio y el que se produce sus interrelaciones.
- La mayoría de los educandos muestran orientación al servicio, aceptando y comprendiendo los estados emocionales de los demás., sin embargo no muestran dominio de la comunicación receptiva, pues han desarrollado la habilidad para la recepción precisa de mensajes tanto en la comunicación verbal como no verbal, comprendiendo a los otros.
- En los educandos se evidencia la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.

IV. Presentación de los Resultados

Se puede sugerir el reforzamiento de: 1) la conciencia emocional y la autovaloración para conservar los logros en autoconocimiento; 2) la capacidad de afrontamiento para mantener óptimamente la autorregulación; 3) la autoestima para conservar el grado de autonomía; 4) conciencia de los otros para conservar la habilidad empática; 5) la comunicación receptiva y la asertividad para sostener las habilidades sociales; 6) y seguir promoviendo el deseo de aprender el bienestar psicológico, la asistencia, el trabajo cooperativo y colaborativo para un óptimo desempeño.

De igual forma se ha detectados las siguientes áreas de oportunidad:

En lo general: se descubren competencias a desarrollar, por su acercamiento a un estado óptimo, entre las que se encuentran autoconocimiento, autonomía, y habilidades sociales, lo que sugiere que los alumnos requieren potencializar aspectos para la toma de conciencia de las emociones propias y de los demás, el autoconcepto académico (autoeficacia), las actitudes positivas, la responsabilidad, el compromiso pro-social, y la proyección de vida.

En lo particular se encontró:

- En un nivel aceptable, los alumnos logran reconocer y etiquetar los propios sentimientos y emociones, sin embargo no la hace con precisión, aunque tenga esa capacidad.
- Muestran poca confianza en sí mismo, pocas veces se atreven a tomar decisiones.
- Promueven un equilibrio de sus estados emocionales, sin embargo, en varias ocasiones se muestran vulnerables ante la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); ante los estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión).

IV. Presentación de los Resultados

- Respecto a la responsabilidad, los alumnos muestran disposición para implicarse comportamientos seguros, saludables y éticos que les permitan asumir un compromiso en la toma de decisiones, pese a ello muestran poco ejercicio de esta habilidad.
- Sólo en algunas situaciones y contextos, los educandos, se esfuerzan por mejorar, por conseguir victorias y logros, situación que indica que no están ejerciendo óptimamente su habilidad para automotivarse, aunque cuenten con ella.
- Los alumnos expresan una mayor disposición para poner atención durante algunas clases, ya que se muestran selectivos frente a algunas materias en específico, surgiendo la necesidad sostener esta motivante.
- Existe una apertura a la participación en las actividades, sin embargo, los alumnos realizan este ejercicio ocasionalmente y únicamente en algunas materias.
- La mayoría de los alumnos sienten la confianza para resolver sus dudas, aunque no con todos los maestros, limitando su habilidad de comunicación.
- Los alumnos encuentran limitantes, aunque no serias, pero si significativas para apreciar las diferencias de los demás, las propias y las grupales, así como para valorar los derechos de todas las personas.
- Se les dificulta negociar y resolver desacuerdos, no logran afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- Muestran limitantes para alimentar y reforzar eficaz y adecuadamente sus relaciones interpersonales, a pesar de tener la facilidad de establecer relaciones.
- Muestran una mayor aceptación del trabajo en equipo, y disposición para trabajar cooperativa y colaborativamente para alcanzar sus metas y las del grupo.

IV. Presentación de los Resultados

- Los alumnos manifiestan tener alguna veces actitudes de amabilidad (aguardar turno, compartir en situaciones didácticas y de grupo, etc.) y respeto a los demás.
- Ponen en duda sus capacidades y habilidades intelectuales, a pesar de reconocerlas.
- Existe el deseo de logro académico y éxito escolar, pero no llevan control de sus materias, deteriorando su autoeficacia.
- Los alumnos buscan frecuentemente estrategias propias para aprender, sin embargo, ello no sucede por iniciativa propia.

Se sugiere fortalecer y promover: 1) la confianza en sí mismo y la conciencia emocional para elevar el autoconocimiento; 2) el equilibrio emocional para incrementar la autorregulación; 3) Sentido de responsabilidad y automotivación para mejorar la autonomía; 4) el desarrollo de los otros para favorecer la empatía; 5) el respeto, manejo de conflictos liderazgo, trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo, para el mejoramiento de las habilidades sociales; 6) fomentar el comportamiento pro-social para desarrollar las habilidades para la vida y el bienestar; y 7) favorecer el autoconcepto académico, persistencia por concluir, la atención en clase, la participación en actividades escolares, la comunicación con maestros, y las condiciones cognitivas, para un sobresaliente desempeño.

Finalmente y más importante las áreas o aspectos críticos que requieren atención por su escaso o nulo desarrollo (debilidades) son:

En lo general; se encuentran deficiencias importantes en el desarrollo de competencias en los apartados de autorregulación y habilidades para la vida y el bienestar, encontrando que los educandos tienen dificultades en el control de sus impulsos, y para la construcción de su plan de vida.

En lo particular

- Los alumnos muestran limitantes importantes para identificar los posibles efectos de sus estados emocionales en terceros a pesar de conocer sus emociones no logran comprender como éstas pueden afectar a las personas que le rodean.
- No han desarrollado la habilidad para externar sus emociones en forma apropiada, y adecuada al contexto y las circunstancias.
- Muestran problemas de adaptabilidad, es decir, no experimenta conscientemente las emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) para disfrutar de la vida.
- Los alumnos no les interesa comprometerse en ningún aspecto académico.
- No son capaces de superar adecuadamente circunstancias traumáticas o afrontar las situaciones adversas que la vida les pueda deparar.
- Poco interés el estudio, no le dedican más que el requerido obligatoriamente por las materias.
- No participan en actividades escolares con agrado; de igual forma, no les motiva participar en actividades extraescolares.
- Tienen limitantes para compartir información y recursos con sus compañeros.
- Se les dificulta ofrecer ayuda a sus compañeros en las distintas materias o temas de dominio.
- Manifiestan poco o nulo interés por los demás, dejando a un lado la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- No expresan sus propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal.
- No tienen un plan de vida.

IV. Presentación de los Resultados

- Se le dificulta buscar ayuda, o identificar la necesidad de apoyo y asistencia, no saben acceder a los recursos disponibles apropiados, ni fijar objetivos positivos y realistas para construir un plan de vida.
- A la mayoría no les interesan sus calificaciones, no tienen deseo de éxito escolar, ni tendencias a concluir sus estudios proyectados a un nivel superior.

Se sugiere desarrollar y favorecer; 1) la conciencia emocional en el área de autoconocimiento; 2) expresión emocional y adaptabilidad, en el área de autorregulación; 3) compromiso y resiliencia, en el área de autonomía; 4) comprensión de los otros, en el área de empatía; 5) comunicación expresiva, en el área de habilidades sociales; 6) fijar objetivos y búsqueda de ayuda, en el área de habilidades para la vida y el bienestar; y 7) promover el deseo de éxito escolar, la dedicación de tiempo al estudio, la participación en actividades extraescolares, y el establecimiento de relaciones armónicas con compañeros y maestros.

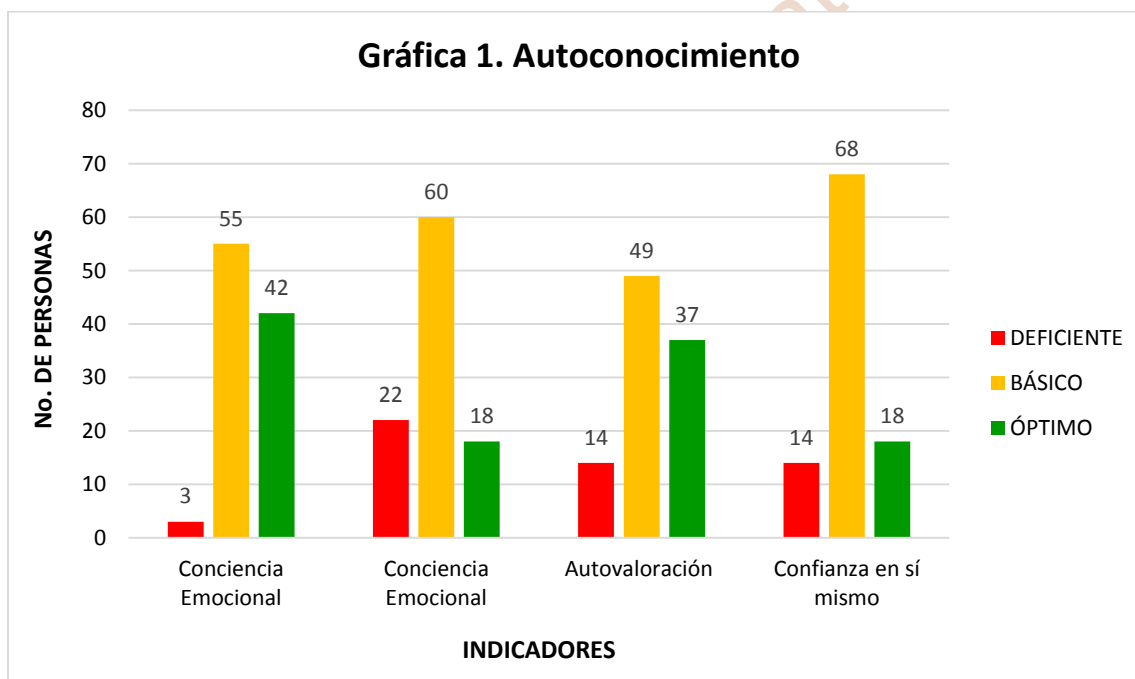
Tomando en cuenta que se demostró, que la dinámica académica y escolar está siendo mayormente afectada por los factores personales asociados a aspectos afectivo motivacionales (emocionales), se hace necesario, elaborar un plan de intervención pedagógica, orientado a afianzar y sostener la fortalezas, fortalecer y promover las oportunidades, y ante todo desarrollar y favorecer las incidencias o debilidades, que han sido encontradas en los estudiantes en nivel medio superior, en relación a la esfera emocional, con el objeto de influir favorablemente en su desempeño académico - social, y en su formación personal de carácter integral y humano, tanto en la escuela como en todos sus contextos.

4.3 Resultados generales y particulares

Enseguida se darán a conocer de manera concreta los resultados de la investigación, ello se hará a través de un análisis descriptivo y explicativo de las gráficas que presentan los principales hallazgos.

Gráficas de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento a los adolescentes de educación media superior de las distintas instituciones públicas y privadas en el estado de Aguascalientes

(Educación Emocional)



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La presente gráfica muestra el autoconocimiento que los alumnos de educación media superior señalan tener sobre sus emociones, estados emocionales y el impacto de éstos en los demás, así como la autovaloración y la confianza que tienen en sí mismos.

IV. Presentación de los Resultados

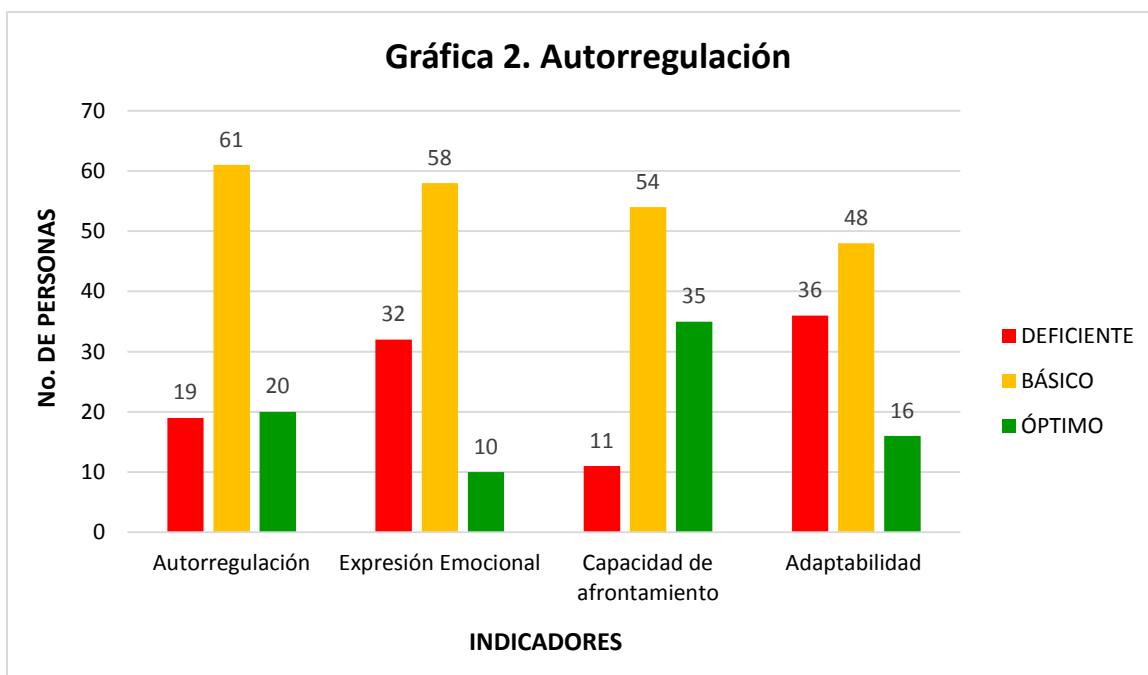
El primer indicador hace referencia a la conciencia emocional y los resultados demuestran que sólo un 3% se encuentra en un nivel de autoconocimiento deficiente, este porcentaje es bajo en comparación a quienes se encuentran en un nivel óptimo, que representan el 42%, y el nivel básico un 55%, lo que indica que aunque los resultados son buenos, se requiere fortalecer la conciencia emocional de los alumnos para que logren reconocer con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.

El segundo punto se refiere también a la conciencia orientada a la identificación de los posibles efectos de sus estados emocionales en terceros, donde los indicadores se invierten, pues el 22% presenta un nivel deficiente en comparación Con el 18% en nivel óptimo, evidenciando que es mayor el número de alumnos que a pesar de conocer sus emociones no logran comprender como éstas pueden afectar a las personas que le rodean.

El tercer indicador describe el nivel de autovaloración emocional que poseen los alumnos, observando que el 37% de ellos se encuentra en el nivel óptimo, el 49% en un nivel básico y el 14% en un nivel deficiente, resultando que el 63% de los alumnos logran dar nombre a sus emociones, conoce sus fortalezas y limitaciones personales, porcentaje que supera en gran medida a la cantidad de alumnos que no han desarrollado esta capacidad.

Finalmente los resultados alusivos a la confianza en sí mismos, permitieron observar que sólo un 18% se encuentra en un nivel óptimo, sin embargo este porcentaje es bajo en comparación a la sumatoria de quienes se encuentran en el nivel básico y deficiente, que representan el 82%, lo que infiere la gran necesidad de estimular la confianza de los adolescentes en sí mismo para que sean capaces de tomar decisiones firmes, a pesar de la incertidumbre, el riesgo y las presiones.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica No. 2 muestra la autorregulación de los alumnos de educación media superior en base a indicadores como autorregulación y expresión emocional, capacidad de afrontamiento y adaptabilidad.

En el primer indicador se observa que sólo un 20% de los alumnos se encuentra en un nivel óptimo de autorregulación, mientras que el resto refleja tener un nivel básico con un 61%, y deficiente con un 19%, lo que significa un área de oportunidad para que los adolescentes alcancen el nivel óptimo y logren mantener equilibradas o vigiladas sus emociones, y no volverse vulnerables ante la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); y aumentar su tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades.

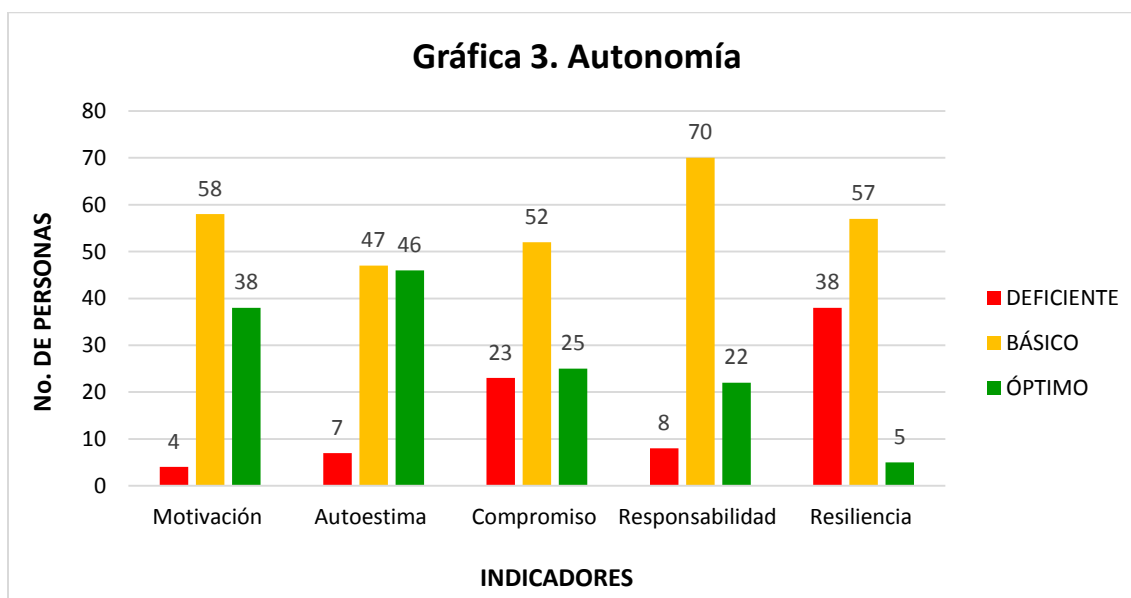
IV. Presentación de los Resultados

El segundo indicador hace referencia a la expresión emocional, en él se muestra una situación alarmante, pues sólo un 10% de los estudiantes se encuentran en un nivel óptimo, logrando externar sus emociones en forma apropiada, porcentaje mínimo en comparación el 90% restante, que son alumnos que no poseen la habilidad para comprender que sus estados emocionales internos no necesitan corresponder con la expresión externa que ellos mismos o los demás presentan.

La capacidad de afrontamiento representa el indicador número tres, el cual manifiesta de qué manera los adolescentes se gestionan o afrontan sus emociones negativas, obteniendo los siguientes resultados: el 35% se sitúa en un nivel óptimo, el 54% en un nivel básico y sólo el 11% en un nivel deficiente, por lo cual se sugiere implementar estrategias de autoregulación entre el alumnado para reafirmar esta competencia.

Para concluir con el análisis de esta gráfica se encuentra el indicador No. 4 que habla de la adaptabilidad, la cual representa la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente las emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) para disfrutar de la vida; esta habilidad ha sido desarrollada óptimamente por el 16% de los adolescentes, dejando cifras casi similares en los niveles deficiente y básico con un 36% y 48% respectivamente, haciendo indispensable favorecer en los estudiantes la auto-gestión de su bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

Esta gráfica pone de manifiesto los niveles de autonomía emocional que poseen los alumnos de educación media superior basados en elementos relacionados con la autogestión, entre los que se encuentran la motivación, la autoestima, el compromiso, la responsabilidad y la resiliencia.

El indicador No. 1 se refiere a la motivación de los estudiantes reflejada en el esfuerzo por mejorar e impulsarse hacia el logro, los resultados demuestran que sólo un 4% se encuentra en un nivel de motivación deficiente, un nivel óptimo representado por el 38%, aunque la concentración más importante se ve reflejada en el nivel básico con un 58%, lo que predice la posibilidad de contribuir para que los adolescentes ejerzan óptimamente la automotivación y se esfuercen por conseguir logros o victorias en diversas actividades de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

El segundo indicador hace referencia a la autoestima de los estudiantes, donde el 46% de los alumnos se encuentran en un nivel óptimo, y el 47% en el básico,

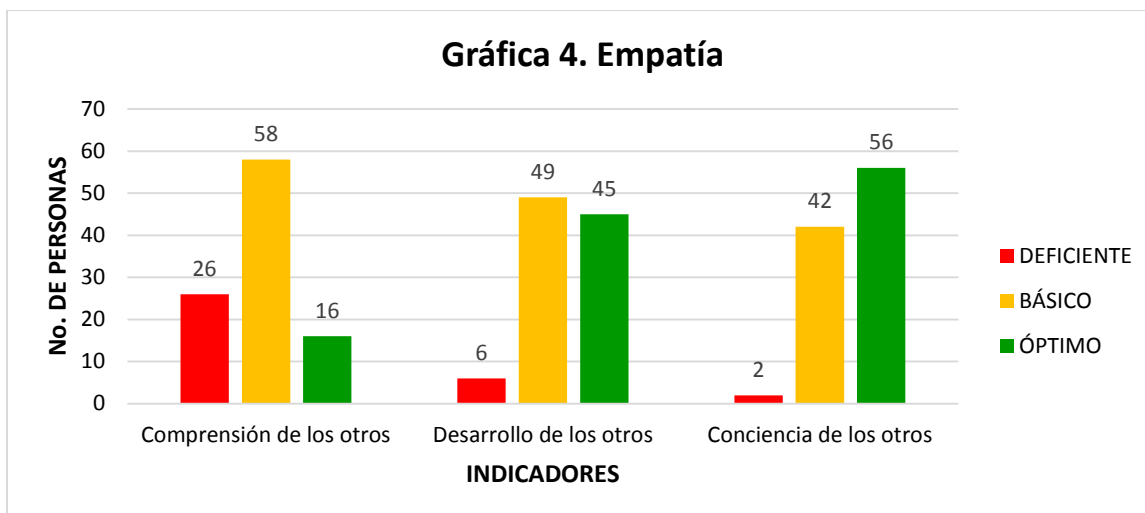
IV. Presentación de los Resultados

ambos superan drásticamente a quienes se encuentran en el nivel deficiente con un mínimo 7%, situación que demanda que los adolescentes encuentren el apoyo para seguir construyendo y reafirmando una imagen positiva de sí mismos.

El tercer indicador muestra el nivel de compromiso de los estudiantes, revelando que el 25% de ellos se posicionan en un nivel óptimo y el 52% en un nivel básico, no obstante aún se observa un importante porcentaje (23%) de adolescentes que muestran un nivel de compromiso deficiente, realidad que afecta directamente la obtención de metas grupales y requiere intervención oportuna.

La responsabilidad representa el indicador No. 4, en él se muestra una gran diferencia entre porcentajes, puesto que el 22% de los alumnos se ubica en el nivel óptimo, el 70% en el nivel básico y el 7% en el nivel deficiente, sin embargo a pesar de aparentar ser buenos resultados es pertinente implementar acciones para lograr que los alumnos que se ubican en el nivel deficiente y básico alcancen un nivel óptimo de responsabilidad, implicándose en comportamientos seguros, saludables y éticos que les permitan asumir un compromiso en la toma de decisiones.

En el último indicador se encuentra la resiliencia, en donde se observa que desafortunadamente sólo el 5% de los alumnos muestran nivel óptimo, mientras que el otro 57% y 38%, se encuentran en el nivel básico y deficiente respectivamente, lo cual prevé que aún es necesario estimular la resiliencia de los adolescentes para que sean capaces de superar circunstancias traumáticas o afrontar las situaciones adversas que la vida les pueda deparar.

IV. Presentación de los Resultados

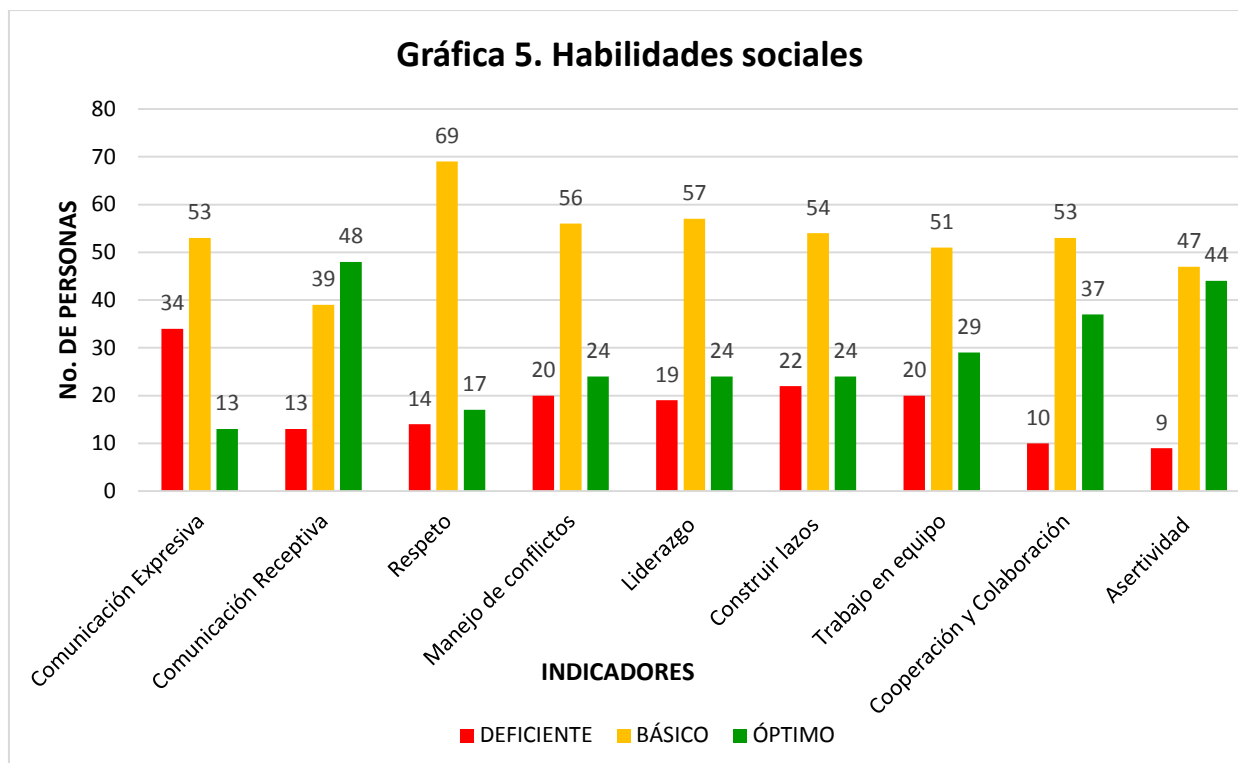
Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica No. 4 presenta los resultados obtenidos en el rubro de la empatía, definida como la capacidad de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. La empatía se representa con los indicadores: comprensión, desarrollo y conciencia de los otros.

Sobre la comprensión de los otros los resultados revelan que un 16% de los adolescentes se encuentran en un nivel óptimo, mientras que el 84% restante se encuentra en un nivel básico y deficiente, lo que revela el poco o nulo interés que poseen los adolescentes por los demás, dejando a un lado la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo. Y en relación al desarrollo de los otros, los resultados obtenidos son: 45% nivel óptimo, 49% nivel básico y el 6% nivel deficiente, rescatando que los adolescentes muestran una tendencia en aumento a realizar acciones para favorecer la mejora o desarrollo de los otros, creando la necesidad desarrollar actitudes orientadas al servicio.

Respecto a la conciencia de los otros (capacidad de captar y comprender los estados emocionales de los demás), los resultados muestran que esta habilidad para inducir o regular las emociones en los demás ha sido adecuadamente desarrollada, con sólo el 2% de la muestra en nivel deficiente.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica No. 5 exhibe el nivel de habilidades sociales que poseen los estudiantes de educación media superior, las cuales les ayudaran a tener buenas relaciones con otras personas a través de indicadores como: comunicación expresiva y receptiva, respeto, manejo de conflictos, liderazgo, construcción de lazos, trabajo en equipo, cooperación, colaboración y asertividad.

El primer indicador se refiere a la comunicación expresiva y se obtiene que un 13% de los alumnos se expresan de forma óptima, dejando al 87% de los adolescentes en nivel deficiente y básico, lo que demanda estimular en los adolescentes la comunicación expresiva para que logren iniciar y mantener conversaciones, expresen sus propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal.

IV. Presentación de los Resultados

El segundo indicador hace referencia a la comunicación receptiva, y se aprecia que el 48% de los alumnos desarrollaron óptimamente la habilidad para la recepción precisa de mensajes tanto en la comunicación verbal como no verbal, sin embargo, se hace indispensable su seguimiento, por la importancia que tiene esta habilidad para lograr entender a los demás.

En lo relativo al respeto se observa que el 17% de los alumnos se ubica en el nivel óptimo, aceptando y apreciando las diferencias de los demás, mientras que el 83% restante es representado por el nivel básico y deficiente, quienes aún requieren se estimule la voluntad para aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

El cuarto indicador describe el dominio que poseen los estudiantes en el manejo de conflictos, pudiendo observar que el 24% de ellos se encuentra en el nivel óptimo, el 56% en un nivel básico y el 20% en un nivel deficiente, ello representa que el 76% de los alumnos no sabe negociar y resolver desacuerdos, por lo que se sugiere orientar a los alumnos en la prevención y solución de conflictos, para que logren afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

En el indicador No. 5 se exhibe el grado de liderazgo de los alumnos, pudiéndose observar los siguientes resultados: el 19% de los adolescentes se encuentra en un nivel deficiente, el 57% en un nivel básico, y 24% de ellos posee la capacidad de guiar e inspirar a los individuos, haciendo que estos trabajen con entusiasmo, en el logro de metas y objetivos.

Respecto a la construcción de lazos se observa que el 24% de los alumnos se encuentran en un nivel óptimo, mientras que el 54% y 22% se ubican en un nivel básico y deficiente respectivamente, evidenciando que la mayoría de los adolescentes no logran establecer, alimentar y reforzar eficaz y adecuadamente sus relaciones interpersonales.

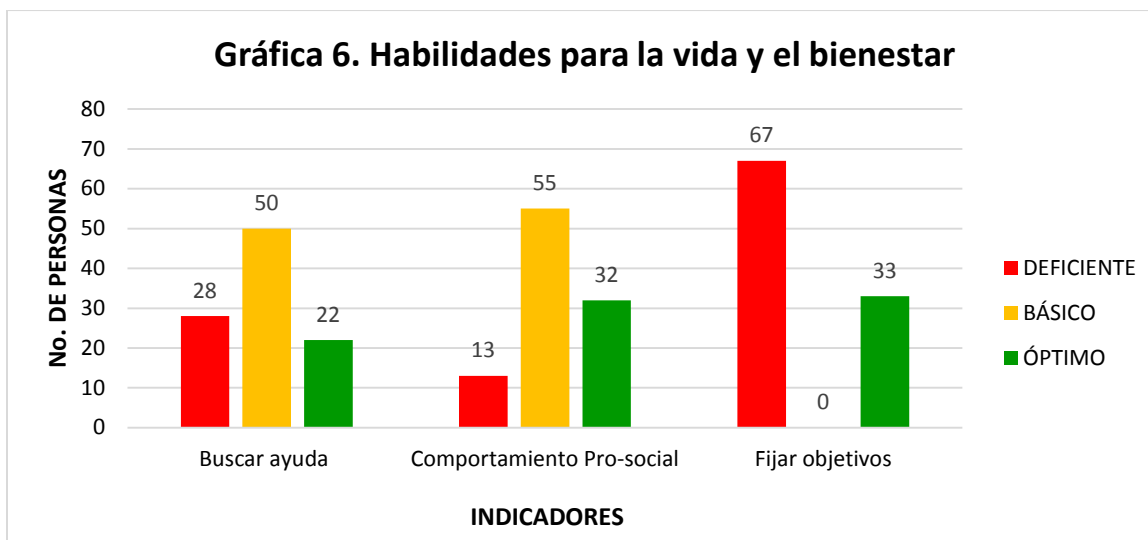
IV. Presentación de los Resultados

Un indicador importante es el trabajo en equipo, en este apartado se encontró que el 29% de los alumnos se encuentran en un nivel óptimo, sin embargo este porcentaje es superado por el 71% de los alumnos restantes, situación que demanda que los adolescentes se comprometan, unan o creen sinergia para el trabajo con otros por sus connotaciones para el aprendizaje y el desempeño académico y social.

Un indicador fundamental es el nivel de colaboración y cooperación de los estudiantes, y en él se muestran los siguientes resultados: el 10% de los alumnos se encuentra en un nivel deficiente, el 53% en un nivel básico, y el 37% en un nivel óptimo, lo que revela que aún es indispensable contribuir a que los adolescentes se promuevan al nivel óptimo de forma que aumenten su compromiso a trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.

Para concluir con el análisis de esta gráfica se encuentra el indicador No. 9 que hace referencia a la asertividad, entendida como la capacidad de mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; la cual ha sido desarrollada óptimamente por la mayoría de los sujetos encuestados, con un 44%, dejando un 9% y 47% en los niveles deficiente y básico respectivamente, resultando adecuado fortalecer en los estudiantes la auto-gestión para mantener un comportamiento equilibrado, defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.

IV. Presentación de los Resultados

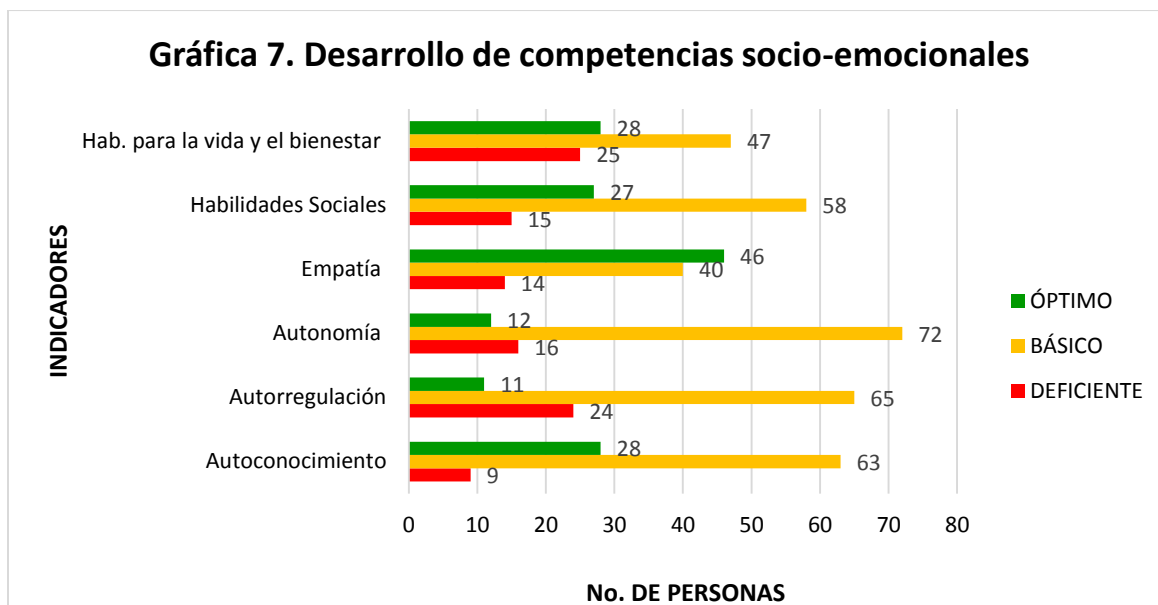


Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica No. 6 muestra las habilidades para la vida y el bienestar de los alumnos de educación media superior en base a indicadores como la búsqueda de ayuda, el comportamiento pro-social y el establecimiento de objetivos, que les permiten organizar su vida de forma sana y equilibrada, facilitándoles experiencias de satisfacción o bienestar.

Se muestra, en primera instancia, que es mayor el porcentaje de alumnos reflejan inhabilidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, y saber acceder a los recursos disponibles apropiados, expresados en un 28% en nivel deficiente, y un 50 % en nivel básico. Después se describe el comportamiento prosocial, encontrando un área de oportunidad, pues se visualiza que el 68% de los alumnos (nivel básico y óptimo), están en condiciones de poder acceder al siguiente nivel reafirmando actitudes de amabilidad (aguardar turno, compartir en situaciones diádicas y de grupo, etc.) y respeto a los demás. Y por último los resultados alusivos a fijar objetivos, permitieron observar que un porcentaje elevado de alumnos (67%), se encuentran en el nivel deficiente, lo que infiere la gran necesidad de orientar a los adolescentes para que logren fijar objetivos positivos y realistas y construyan un plan de vida.

IV. Presentación de los Resultados

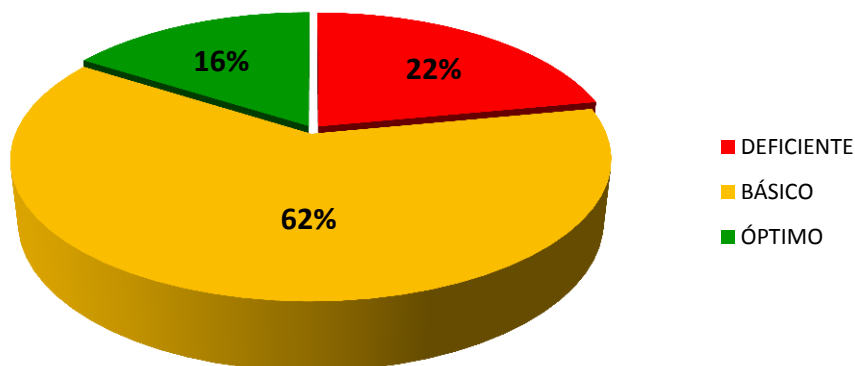


Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica 7 muestra en términos generales el grado de desarrollo de las competencias socio – emocionales en los adolescentes en nivel medio superior en cada una de sus vertientes: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar.

Aquí se muestran resultados alentadores en la habilidad empática, situación que amerita fortalecer en los alumnos esta capacidad para percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentirá través de la comprensión, desarrollo y conciencia de los otros. También desprende varias áreas a potencializar entre las que destacan autoconocimiento, autonomía, y habilidades sociales, lo que sugiere el desarrollo de habilidades para la toma de conciencia de las emociones propias y de los demás, el autoconcepto (autoestima), las actitudes positivas, la responsabilidad, el compromiso pro-social, y la proyección de su vida.

Finalmente se verifica que los indicadores mayormente alarmantes se encuentran en la autorregulación y habilidades para la vida y el bienestar, evidenciando que se requieren acciones para desarrollar en los alumnos habilidades de control de sus impulsos, así como apoyar y orientar en la construcción de su plan de vida.

Gráfica 8. Educación Emocional

Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

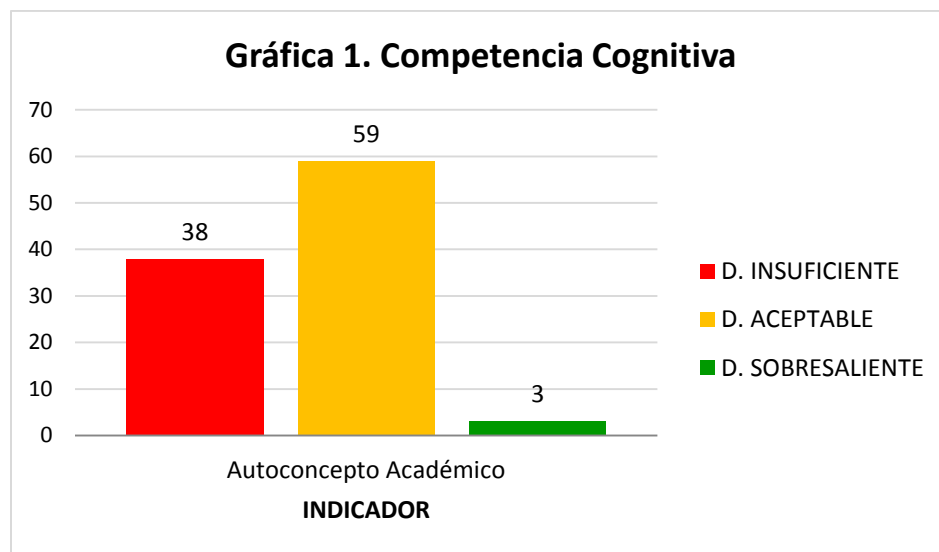
Para concluir con el análisis de los resultados alusivos al nivel de desarrollo de competencias socio emocionales, se presenta la gráfica No. 8, donde se observa la distribución del total de la muestra.

En esta gráfica se observa que el 22% de adolescentes con un nivel deficiente de Educación Emocional, supera a quienes han desarrollados óptimamente estas competencias, sin embargo, aunque los resultados no son desalentadores, pues es notorio que la mayor concentración se encuentra en el nivel básico con el 62%, se puede deducir, que atendiendo a las capacidades cognitivas de los alumnos, estos están en condiciones de ascender al nivel óptimo de Educación Emocional, como lo ejemplifica el 16% de quienes se encuentran en él.

IV. Presentación de los Resultados

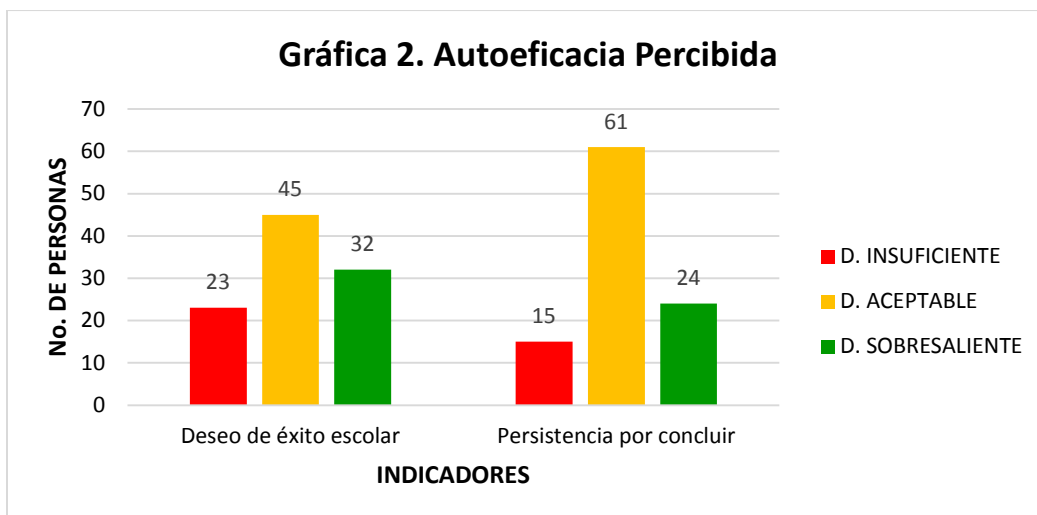
Gráficas de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento a los adolescentes de educación media superior de las distintas instituciones públicas y privadas en el estado de Aguascalientes

(Desempeño Académico-Social)



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La presente gráfica muestra el autoconcepto académico que los alumnos de educación media superior poseen, donde se observa que porcentajes no son favorables puesto que sólo un 3% de todos los alumnos tienen buena percepción sobre sí mismos, mientras que el porcentaje de alumnos restante se posiciona en los niveles básico y deficiente con un 59% y 38% respectivamente, lo que equivale a un 97% de adolescentes que precisan edificar una buena percepción sobre las capacidades y habilidades intelectuales propias por las bondades que ello representa para el logro de las tareas académicas, debido a que a mayor autoconcepto positivo, el alumno generará expectativas de éxito académico que repercutirán sobre su motivación y desempeño.



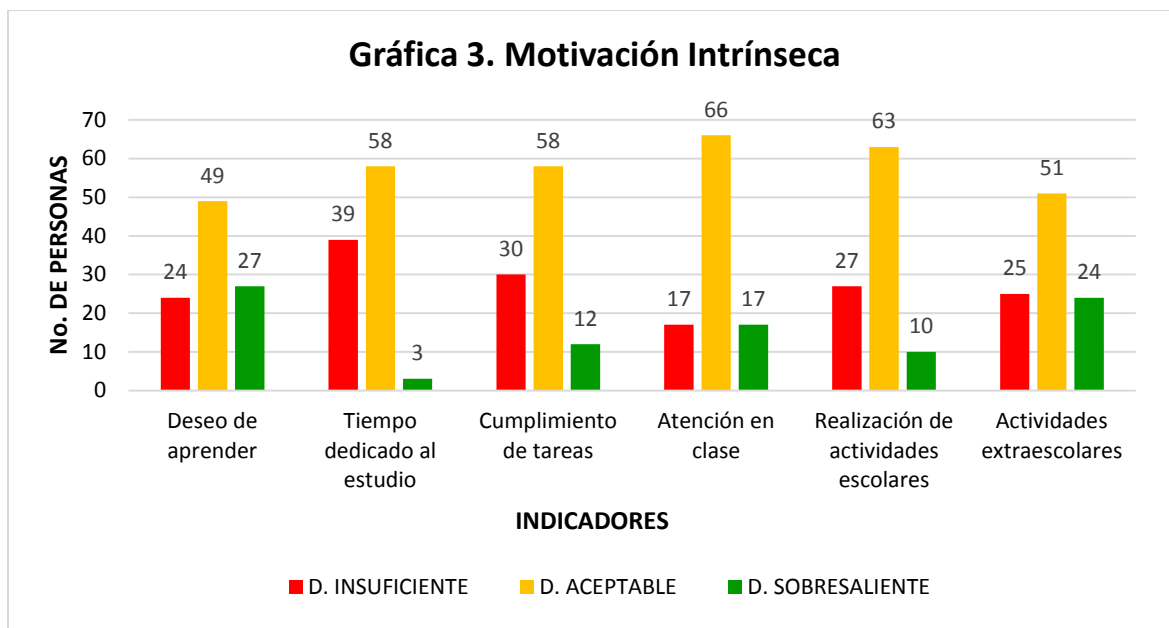
Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica No. 2 muestra la autoeficacia percibida, entendida como la capacidad o habilidad intrínseca del individuo para el logro de las metas, y la caracterizan indicadores como el deseo de éxito escolar y la persistencia por concluir el bachillerato.

En la gráfica se observa que un 32% de los alumnos tiene deseo de éxito escolar y tendencias a concluir sus estudios proyectando éstos un nivel superior y mostrando un desempeño sobresaliente, mientras que el 45% expresa que sólo necesita obtener un título o certificado sin importar su promedio, evidenciando un desempeño aceptable, en tanto los alumnos con desempeño insuficiente, que constituyen el 23% manifiestan no tener interés por sus calificaciones.

En cuanto a la persistencia de los alumnos por concluir sus estudios, revelando los siguientes resultandos: el 24% muestran un desempeño sobresaliente que les permite estar al corriente de sus materias para no reprobare; los alumnos con desempeño aceptable constituyen el 61%, quienes al estar en riesgo, buscan alternativas en negociación con los docentes para no reprobare, mientras que el 15% con desempeño insuficiente esperan hasta presentar exámenes de recuperación o en última instancia exámenes extraordinarios, evidenciando una carencia de autoeficacia.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica 3 pone de manifiesto los niveles de motivación intrínseca que poseen los alumnos de educación media superior, basados en elementos relacionados con el deseo de aprender, el tiempo dedicado al estudio, el cumplimiento de tareas, la atención en clase, la realización de actividades escolares y extraescolares, que impactan en su desempeño académico y social.

El primer indicador está relacionado con el deseo de aprender de los alumnos e infiere que el 27% se desempeñan sobresalientemente, haciendo todo lo necesario para aprender, el 24% muestran insuficiencia en su desempeño puesto que al asistir a clase no les interesa ni esperan aprender, mientras que el 49% tienen un desempeño aceptable puesto que tienen deseo y hacen lo posible por aprender, detectando así un área de oportunidad para que este porcentaje se promueva a un sobresaliente desempeño mediante el fortalecimiento de la motivación intrínseca.

El indicador No. 2 revela el tiempo que los alumnos dedican al estudio fuera de la escuela, y se puede verificar sólo a un 3% de todos los alumnos, dan un espacio

IV. Presentación de los Resultados

extra al estudio por iniciativa propia, mientras que el 97% de los alumnos requieren la estimulación de su motivación interna por mostrar un desempeño insuficiente y aceptable, puesto que no dedican tiempo al estudio fuera de la escuela, ni siquiera el que demandan las tareas.

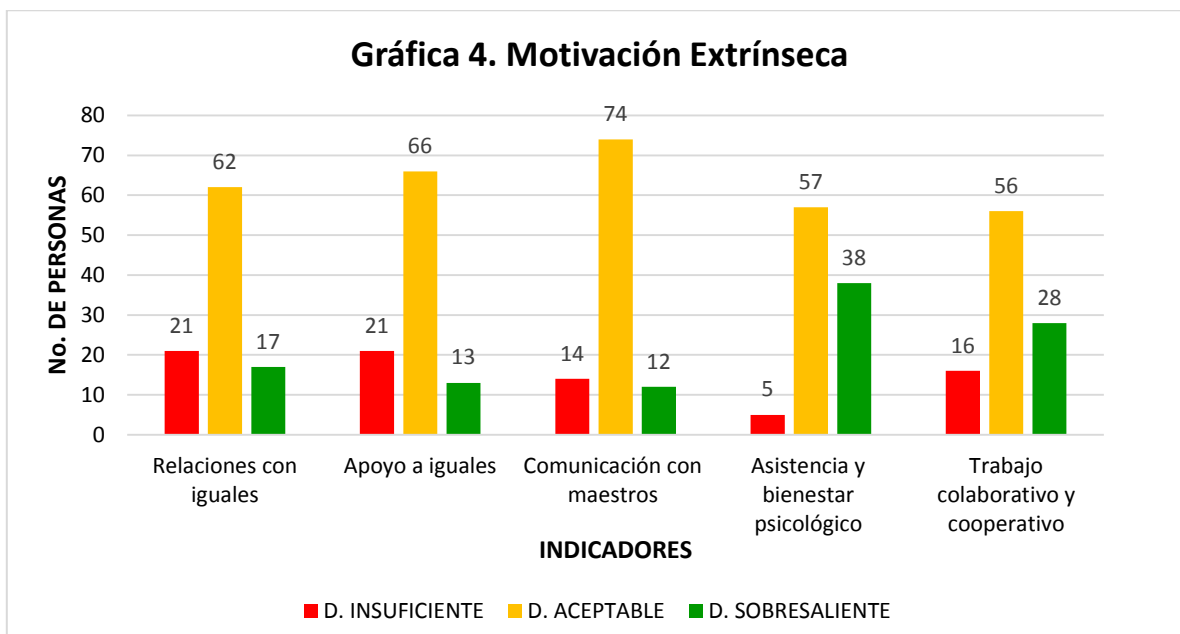
En el tercer indicador se habla del cumplimiento de tareas, revelando los siguientes resultados: el 12% de los alumnos cumplen con todas sus tareas en todas las materias, desempeñándose sobresalientemente, el 58% casi siempre cumplen con sus tareas en la mayoría de las materias, mientras que el otro 30% no se interesan en hacer tareas, mostrando un insuficiente desempeño y la necesidad para poder motivarse y alcanzar mayores logros académicos.

En relación a la atención que los alumnos muestran en clase, se revelan porcentajes semejantes de desempeño sobresaliente y deficiente, con un 17%, dejando el grueso más importante en el desempeño aceptable con un 66%, lo que indica que los alumnos muestran una tendencia mayor disposición para poner atención durante algunas clases surgiendo la necesidad sostener esta motivante.

También se analiza la realización de actividades escolares por parte de los alumnos, y sus resultados muestran sólo el 10% se desempeña deficientemente en este aspecto, dejando áreas de oportunidad con los alumnos de desempeño aceptable y sobresaliente, identificados con un 63% y 27% respectivamente, pues la mayoría muestran apertura para la participación en actividades al escribir que ocasionalmente lo hacen pero únicamente en algunas materias.

Finalmente se encuentra la participación voluntaria de los alumnos en actividades extraescolares, observando que el 25% de los alumnos tienen un desempeño sobresaliente en este aspecto, al participar con agrado en la mayoría de las actividades, sin embargo se prevé la necesidad de estimular la participación voluntaria de los alumnos restantes que equivale a un 75% pues su desempeño en este rubro, aunque aceptable, puede mejorar.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica No. 4 presenta los resultados obtenidos por parte de los alumnos de educación media superior en relación con los factores externos que influyen la motivación interna, tomando indicadores como las relaciones y el apoyo a iguales, la comunicación con maestros, la asistencia y el bienestar psicológico y el trabajo colaborativo y cooperativo, que den muestra de su desempeño académico y social en la escuela.

En el primer indicador que hace alusión a las relaciones con iguales, se observa que el 21% de los alumnos tienen limitantes para compartir información y recursos con sus compañeros de clase, colocándolos en un desempeño insuficiente; este porcentaje supera al 17% que si ha logrado superar esta limitante y con ello ha obtenido un desempeño sobresaliente, lo que sugiere establecer acciones que permitan favorecer las relaciones interpersonales en la dinámica grupal, contribuyendo a que el 62% restante con desempeño aceptable incremente sus estados motivacionales y se promueva al siguiente nivel.

IV. Presentación de los Resultados

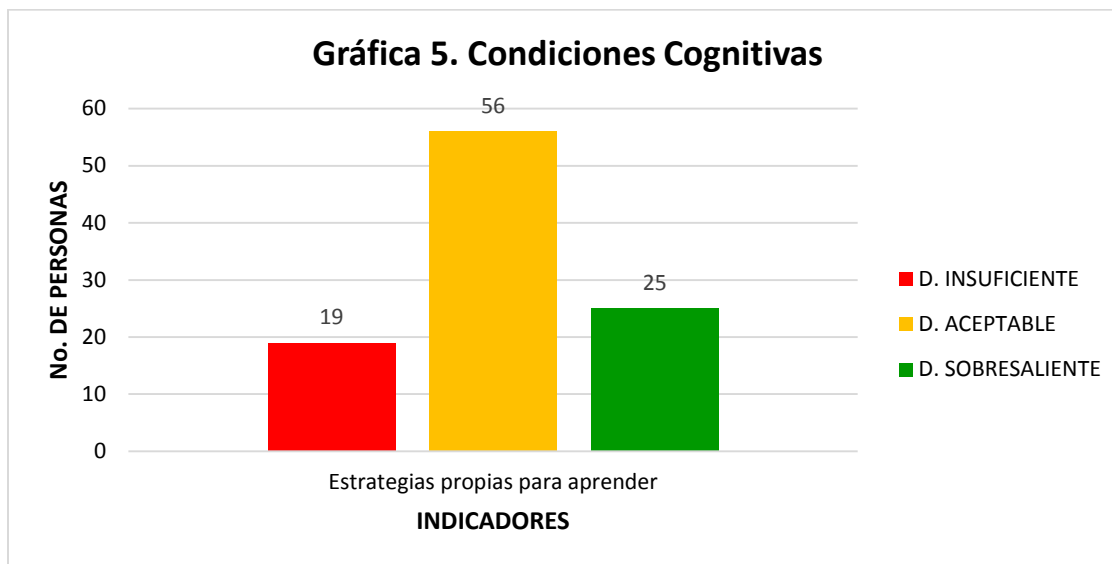
Lo mismo sucede con el indicador de apoyo a iguales, pues sólo el 13% de los educandos ha alcanzado un desempeño sobresaliente en relación con este rubro, mientras que un porcentaje mayor, indicado como 87% muestran dificultades para ofrecer ayuda a sus compañeros en las distintas materias o temas de dominio, evidenciando la necesidad de atender el tipo de interacciones que se establezcan de forma que favorezcan a elevar la motivación de los alumnos.

Por otra parte, en lo relacionados a la capacidad del alumno para comunicarse con sus maestros, se visualiza que los porcentajes de quienes muestran desempeño insuficiente y sobresaliente (14% y 12% respectivamente), son bajos en comparativo con quienes observan un desempeño aceptable, representados por el 66%, dejando la posibilidad de favorecer en éstos la motivación para que aumenten y estrechen la comunicación con todos sus profesores para la resolución de dudas mayor aprendizaje.

El cuarto indicador, que se refiere a la asistencia y bienestar psicológico, muestra resultados favorables, sólo al 5% de los alumnos no asisten con agrado a la escuela dejándolos con una insuficiencia en su desempeño, por lo cual se puede decir que el 95% dan muestra de una elevada motivación, pues los educandos asisten con agrado y encuentran satisfacción al estar en la escuela, además de tener actitud positiva ante ésta, aspecto a sostener como parte de un desempeño sobresaliente.

El último indicador de la motivación extrínseca alude a al trabajo cooperativo y colaborativo, y se identifica como una fortaleza, pues el 28% de los alumnos, ayudan y apoyen a sus compañeros para alcanzar las metas grupales y las propias, asignándoles un desempeño sobresaliente, a ello se puede aunar el 56% con desempeño aceptable, debido a que expresan una tendencia cada vez mayor disposición al trabajo en equipo, al logro de objetivos compartidos y al aprovechamiento al máximo del aprendizaje propio y el que se produce en las interrelaciones.

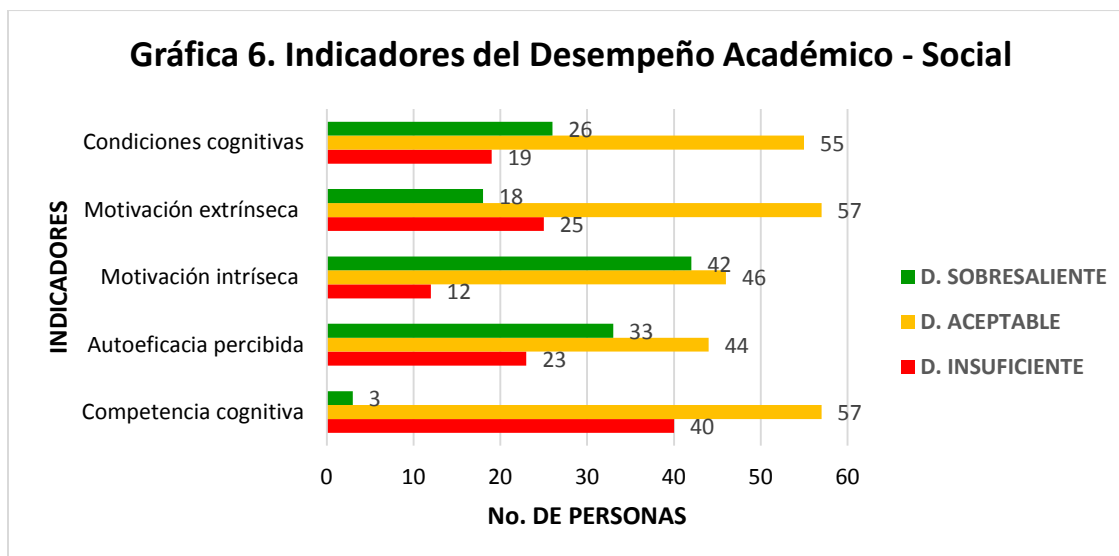
IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica 5 muestra las condiciones cognitivas de los alumnos de educación media superior, simbolizadas por el indicador estrategias propias para aprender.

En esta gráfica se ve reflejado que el 56% de los alumnos han alcanzado un desempeño aceptable al buscar constantemente estrategias propias para aprender, valor que, con el fortalecimiento de este aspecto, puede ser sumado a quienes se posicionan con un desempeño sobresaliente, situación que igual favorecerá al 19% de los alumnos, que a pesar de no comprender las temáticas de estudio no buscan otros medios de aprendizaje mermando su desempeño hasta ubicarlo en un grado deficiente.

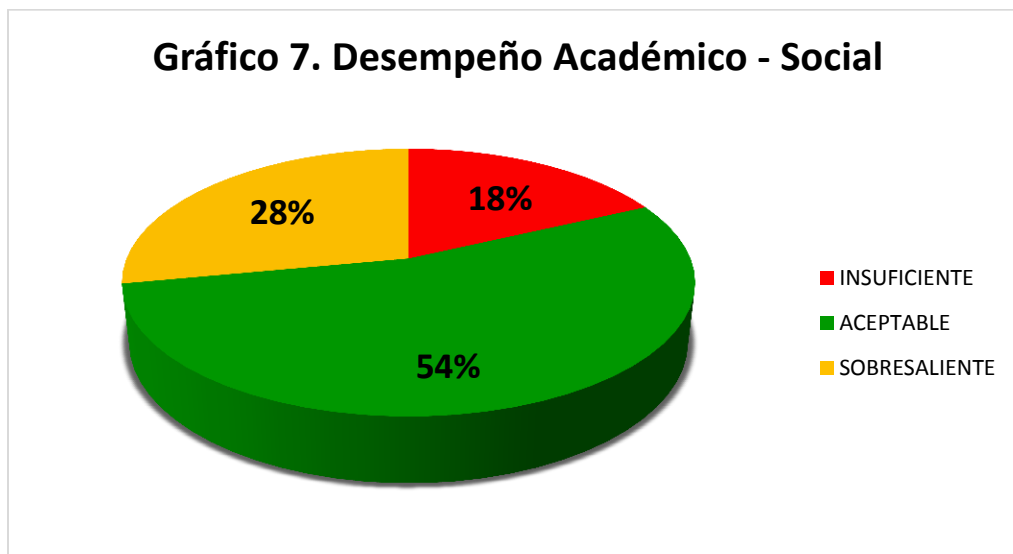


Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

La gráfica 6 muestra el total de indicadores que predicen el desempeño académico – social de los alumnos en nivel medio superior, alusivos a las determinantes personales (factores afectivo motivacionales) que atañen al tema de estudio de esta investigación, y son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar.

Como se observa los alumnos se desempeñan sobresalientemente en aspectos como el deseo de aprender, se muestran participativos y atentos en clase y en actividades escolares (motivación intrínseca), de igual forma es necesario fortalecer el deseo por concluir sus estudios (autoeficacia). Por otra parte tienen un desempeño aceptable con la posibilidad de superarse en aspectos como el aumento de disposición para buscar estrategias propias de aprendizaje (condiciones cognitivas), y aumentar la comunicación y confianza con sus maestros, así como su gusto por el estudio y el trabajo cooperativo – colaborativo (motivación extrínseca). Sin embargo los índices más alarmantes se encuentran en los aspectos de competencia cognitiva, debido a que una considerable cantidad de alumnos no ha logrado desarrollar ni afianzar un autoconcepto académico positivo, además de encontrar limitantes para relacionarse armónicamente con compañeros de grupo (motivación extrínseca).

IV. Presentación de los Resultados

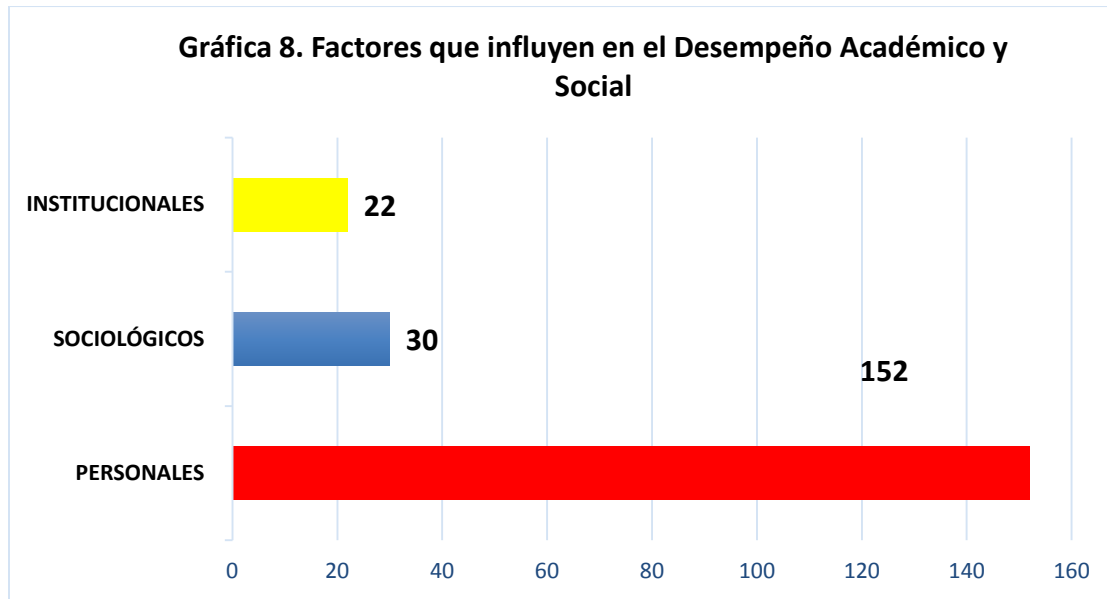


Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

Finalmente esta gráfica muestra la distribución del total de los estudiantes encuestados, separados en distintos estratos de desempeño: insuficiente, aceptable y sobresaliente.

Se observa que el 18% de alumnos tienen un desempeño insuficiente, este porcentaje es menor que el de los alumnos que realizan acciones tendientes a alcanzar logros académicos, sin embargo, aunque los resultados no son desalentadores, pues es notorio que el 54% de los alumnos tienen un desempeño aceptable, se puede deducir, que atendiendo a sus posibilidades de adaptación, éstos están en condiciones de desempeñarse de forma sobresaliente, como lo ejemplifica el 28% que lo hacen de esta manera.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

Como se ha sustentado en el marco teórico, son interminables los factores que pueden incidir en el desempeño académico y social de los alumnos, por tal motivo el análisis del tema de estudio de esta investigación no puede acotarse a las determinantes personales (factores afectivo – motivacionales), pues existen factores externos que influyen en los personales por su interrelación.

La gráfica 8 muestra el número de ocurrencias de los factores, que los alumnos consideran afectan mayormente la forma en que se desempeñan en la escuela.

Se visualiza que los factores que menor inferencia tienen son los institucionales con 22 ocurrencias, seguidos por los sociológicos con 30 ocurrencias, sin embargo, son drásticamente dominantes los factores afectivo motivacionales con 152 ocurrencias. Ello sugiere que ni las condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios, formación del profesorado, desigualdades sociales y culturales, o condiciones socioeconómicas, están condicionando tanto la dinámica escolar como la poca motivación.

IV. Presentación de los Resultados

En base a la información arrojada por la encuesta, entre los motivos que más frecuentemente afectan el desempeño estudiantil en relación a aspectos motivacionales, se encuentran:

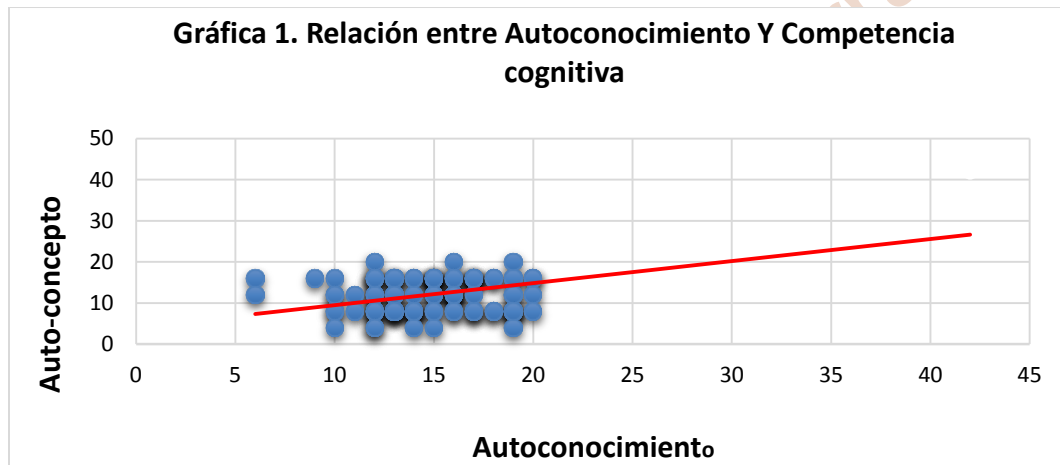
- Nulo interés en las clases.
- Poca satisfacción ante el estudio
- Poco interés en asistir a la escuela
- Poco agrado en asistir a la escuela.
- Falta de proyección a estudios superiores
- Escaso deseo de logro académico
- Escaso deseo de éxito escolar
- Problemas emocionales
- Bajo autoconcepto académico positivo
- Dificultad para relacionarse con iguales
- Limitaciones en la comunicación con docentes
- Problemas de conducta

Por lo que se puede decir que las determinantes personales, específicamente las relacionadas con los factores afectivo - motivacionales (emocionales), están posicionándose en la dinámica escolar como facilitadores u obstructores del éxito o fracaso académico, motivo por el cual, este apartado se toma como un sustento más para la construcción de un plan de intervención que promueva la motivación y atienda el desarrollo afectivo (emocional), de los alumnos en nivel medio superior con proyección a un sobresaliente desempeño académico - social en la escuela y fuera de ella.

Gráficas de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento a los adolescentes de educación media superior de las distintas instituciones públicas y privadas en el estado de Aguascalientes

(Relación de Variables)

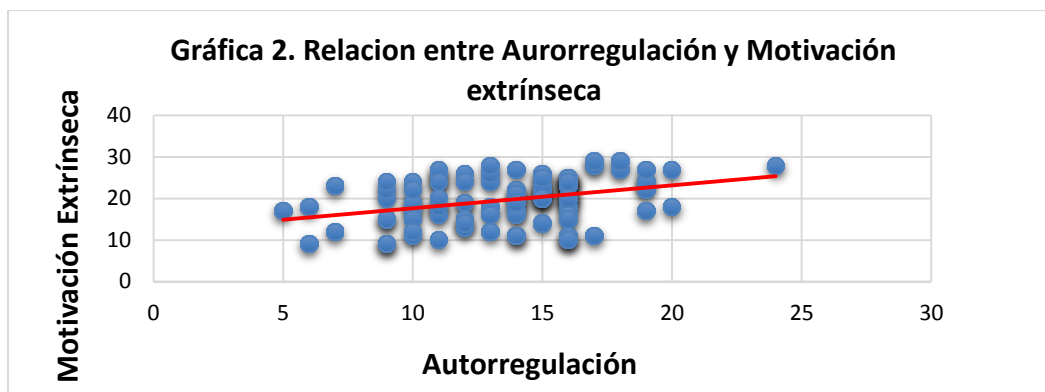
En este apartado se analizarán alguna de las relaciones que puede existir entre las competencias socioemocionales y los indicadores de desempeño académico social.



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

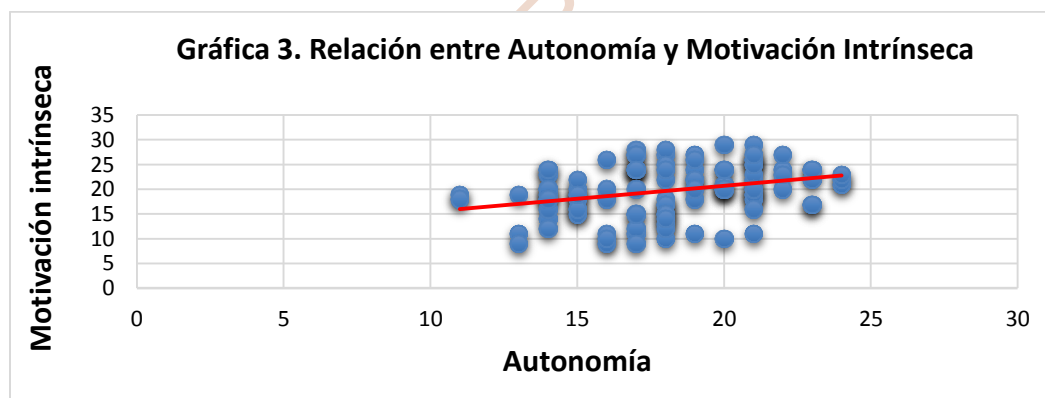
Esta gráfica esquematiza la relación que existe entre el grado de desarrollo del autoconocimiento y el auto concepto académico, donde se puede observar que los datos se acercan formando una línea con tendencia en aumento, lo que significa que a mayor conocimiento de sí mismo, de las propias fortalezas y debilidades, se tiene un mejor aprecio de las capacidades y habilidades académicas, estableciendo una relación directa entre ambos elementos lo que repercute en el logro de las tareas académicas y un sobresaliente desempeño académico y social.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

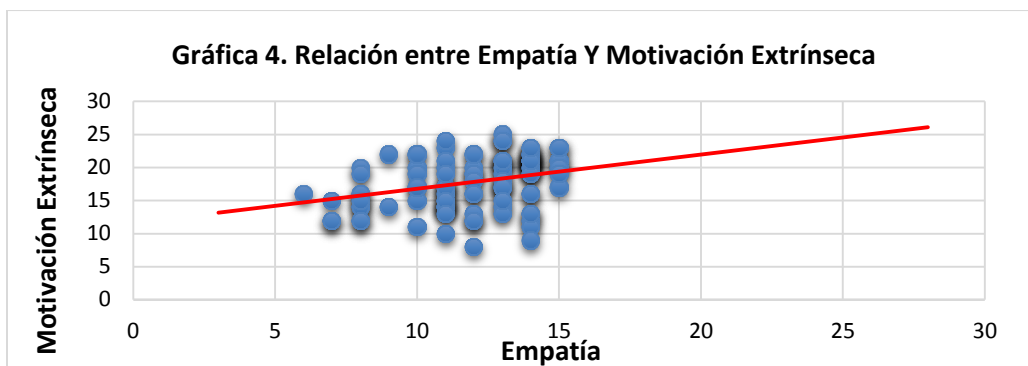
La gráfica 2, sugiere que a mayor regulación de los estados emocionales, adaptabilidad y capacidades de afrontamiento, los alumnos organizan mejor sus relaciones con iguales y maestros, en un clima de apoyo y consecución de metas grupales e individuales, por lo que se puede decir que existe una relación directa entre estos elementos, favoreciendo así el logro de las metas de aprendizaje.



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

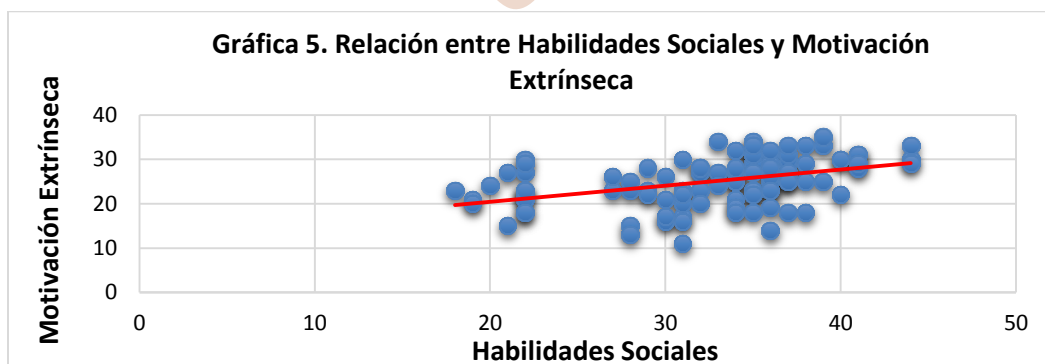
En la gráfica 3 se visualiza que existe una relación directa entre ambos elementos, debido a que la ubicación de casos refleja una tendencia en aumento, es decir a mayor desarrollo de habilidades para automotivarse, de afrontamiento de las situaciones adversa y una imagen positiva de si mismo, aumentan el deseo de aprender la dedicación al estudio y a la disposición para realización de tareas escolares, entre otros, situación que se ve reflejada en un sobrealiento o deficiente desempeño académico y social.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

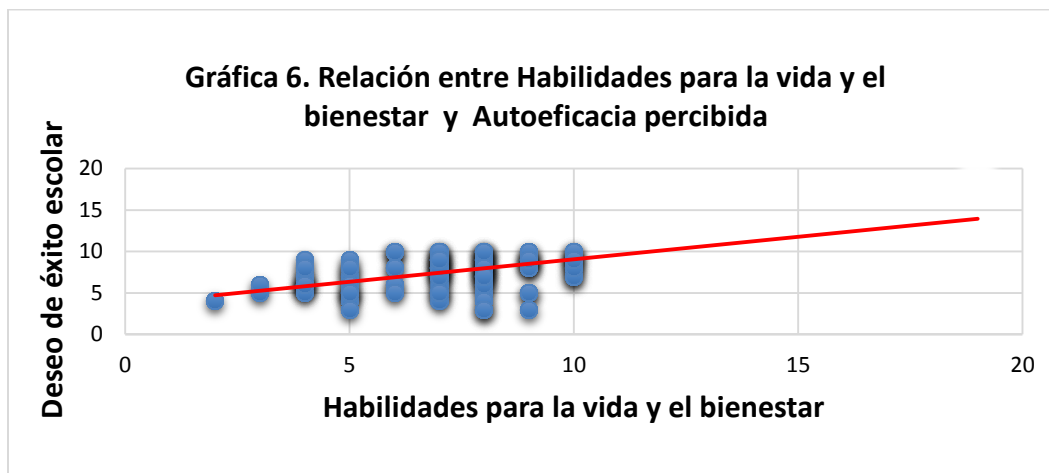
La gráfica 4 también muestra un acercamiento de casos a la línea con tendencia en aumento, prediciendo una relación, aunque no directa, si significativa entre empatía y motivación extrínseca, lo que indica que a mayor conciencia, comprensión y desarrollo de los otros, las relaciones que establezca el alumno con compañeros y maestros, tenderán a ser armónicas en la mayoría de los casos, resultando habilidades sobresalientes para el trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo.



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

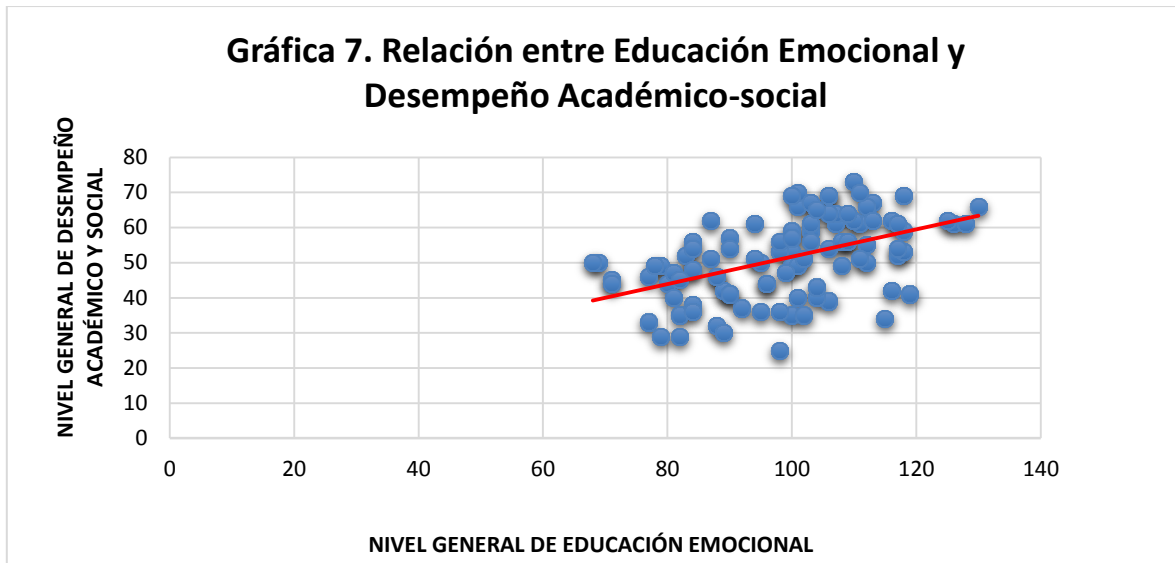
Esta gráfica indica que a mayor desarrollo de habilidades sociales como comunicación, manejo de conflictos, asertividad, liderazgo, etc., el alumno mostrará un desempeño sobresaliente en aspectos como establecimiento de relaciones armónicas con compañeros y maestros, trabajará cooperativa y colaborativamente para alcanzar las metas grupales; una relación más que sustenta el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

IV. Presentación de los Resultados



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

En la gráfica 6 se ejemplifica la relación existente entre habilidades para la vida y el bienestar y la autoeficacia percibida, observándose que los casos se acercan a una línea que muestra una tendencia en aumento, lo que detecta que los educandos que han desarrollado óptimamente la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, y saben acceder a los recursos disponibles apropiados, así como han construido un plan de vida, tienen deseo de éxito escolar, y proyectan su continuidad a niveles profesionales, evidenciando un sobresaliente desempeño en la realización de tareas académicas. Así se puede afirmar que existe una relación directa entre ambos elementos.



Fuente: encuesta realizada a los adolescentes en nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Noviembre 2014.

Finalmente la gráfica 7 representa la relacion que existe entre Educación Emocional y Desempeño académico y social, fin ultimo del analisis de la problemática a estudiar en esta investigación.

Se encontró que el los casos se acercan de a la linea de tendencia en aumento, lo que sugiere que a mayor desarrollo de competencias socioemocionales, los alumnos muestran un sobresaliente desempeño académico y social, pudiendo afirma que la Educación Emocional impacta favorable y directamente en el desempeño estudiantil, es decir, los alumnos que tienen conocimiento de si mismos, son capaces de automotivarse y regular sus impulsos , desarrollan capacidades de afrontamiento de situaciones adversas, dominan el arte de las relaciones, y tienen un proyecto de vida, sobresalen en las actividades académicas, lo que predice su éxito.

Asi se concluye, que se constatan los supuestos teóricos acerca de las bondades de la Educacion Emocional, permitiendo la apertura para proponer un plan de intervención pedagogica que promueva la formación de las emociones como parte fundamental para el éxito académico.

CONCLUSIONES

Biblioteca UP Bonaterra

*A la cima no se llega superando a los demás,
sino superándote a ti mismo.*

Judith Wright

CONCLUSIONES

Una investigación siempre implicará un trabajo arduo, y a la par de gran significancia, pues a través de ésta se generan aportaciones importantes en diferentes áreas del conocimiento. En el caso de esta investigación, específicamente, se ha tratado de incursionar e intervenir en uno de los campos más inexplorados por sus connotaciones de alta dificultad: las emociones.

En términos generales, se puede decir, que en esta investigación, se pudo establecer que tiene una particular importancia adquirir competencias socioemocionales, pues tienen influencia directa en la disminución de la impulsividad (violencia y comportamientos de riesgo), permiten aumentar la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión), y así lograr en la mayor medida un equilibrio emocional, que facilite la concentración en aspectos académicos, y al mismo tiempo se proyecte en las relaciones del alumnos dentro de la escuela y tal vez fuera de ella. Estas competencias son básicas para la vida de un ser humano y deben desarrollarse a través de la educación con programas y actividades específicas.

Es por ello que con esta investigación, se pretendía rescatar y resaltar los beneficios de la formación emocional en el desarrollo personal y los logros académicos, para su posible y consecutiva aplicación; si se logró o no, lo determinarán las personas que por alguna razón se sienta movilizadas por lo que aquí se escribió.

Sin embargo, se puede decir que se cumplió el objetivo, sustentando científicamente la relación favorable entre competencias socioemocionales y desempeño académico y social, detectando las fortalezas, oportunidades y debilidades de los adolescentes en relación a su formación emocional, que permitan sugerir una propuesta de intervención factible y realista. Y pese a la poca

Conclusiones

investigación, y mucha teoría en este rubro de las emociones, se ha logrado comprobar, que efectivamente, el educar las emociones deja grandes beneficios personales y académicos, pero a la vez genera grandes implicaciones y limitantes.

La principal limitante que encuentra esta propuesta es la rigidez del actual sistema educativo. Es evidente que desde hace tiempo la práctica educativa se basa en la mera instrucción, y este modelo ya no funciona con los adolescentes de “hoy” cómo funcionaba con los de hace algunos años. En las aulas parece no percatarse la presencia de alumnos cada vez más comprometidos en conductas disruptivas, con necesidades motivacionales alarmantes, que el sistema educativo también debe atender, en apego al ideal filosófico de la educación de desarrollar todas las facultades del hombre, entre ellas la voluntad.

La principal aportación de esta investigación, fue una propuesta de intervención pedagógica novedosa, orientada a una formación integral del alumnado en aras de mejorar su desempeño académico y contribuir a la calidad de la educación, enfocado a un sector del sistema educativo, que por sus disfunciones emocionales arrastradas desde la infancia, ha sido desatendido en su formación emocional, en aras de sólo promoverlo como mano de obra para el desarrollo económico.

De cualquier forma, debe reconocerse que la formación emocional comienza en la infancia, y tal vez ello representó una limitante para sustentar la factibilidad de esta investigación, sin embargo, de igual forma ha de reconocerse que cuando las dificultades no se detectan ni resuelven durante la educación infantil, se manifiestan con más fuerza en la adolescencia, algo que requiere por tanto de una mayor implicación y esfuerzo por parte de todos (maestros, padres de familia y demás actores sociales). Al fin y al cabo no se puede olvidar, que la educación representa uno de los pilares de la sociedad, y es pieza clave para su impulso y desarrollo, por tanto es responsabilidad de todos ir cambiando lo que no está funcionando.

Por otra parte, a través de las aportaciones de esta investigación, se puede deducir que el manejo de las emociones, el control de la conducta, el entrenamiento en habilidades sociales, entre otras áreas que se trabajan con la Educación Emocional, no son necesidades exclusivas de niños o adolescentes con bajo rendimiento académico, por lo tanto, la propuesta de intervención, no debe visualizarse como un método correctivo, si no preventivo; el fin es seguir mejorando y con ello reduciendo los índices de fracaso escolar, personal y social.

Por lo expuesto, y tomando en cuenta el sustento teórico, y los resultados de esta investigación, por las bondades de la Educación Emocional para el Desempeño académico óptimo de los educandos en nivel medio superior, sería recomendable en un futuro poder complementar el currículo escolar formal con programas de formación emocional, pues se reconoce su utilidad y eficacia cuando se trata de “Prevenir” y abordar multidisciplinariamente muchas de las carencias y problemas que invaden las aulas en las instituciones educativas; necesidades que no solo afectan, cómo muchos creen, a los grupos etiquetados de “fracaso escolar”.

De igual forma, se sugiere contemplar una muestra mayor, que afiance los resultados de esta investigación, ampliarla a otras áreas poblacionales, y hacerla extensiva a maestros y padres de familia, de tal forma que puedan obtenerse resultados de diferentes perspectivas, que permitan mejorar la propuesta de intervención y ésta sea aplicable en cualquier área demográfica del estado.

El hecho de justificar en esta investigación, la eficacia de la intervención en la formación emocional, no significa que se crea que se solucionarán problemas y carencias de los adolescentes, ni que ahora se tendrán en las aulas alumnos de 10, por su sola participación en un curso taller; lo que sí se pone de manifiesto es, la concientización de los actores educativos, para atender las necesidades de la juventud de “hoy”, grupo cada vez más vulnerable afectivamente, y que arrastra estas problemáticas a la dinámica escolar, afectando tanto su desempeño académico, como la labor educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Biblioteca UP Bonaterra

*Cuando eres lo que realmente eres
respetas la libertad de ser de los demás.*

Anónimo

BIBLIOGRAFÍA

Aceña Villacorta de Fuentes, M. (s.f.). Herramientas de evaluación en el aula. *USAID*.

Aguascalientes, I. d. (2010). *Cobertura por nivel educativo del estado*. Aguascalientes: recuperado de: <http://www.iea.gob.mx/webiea/emys/emys.aspx>.

Ahumada Acevedo, P. (2005: 41). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México: Paidós educador.

Álvarez, J. L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada.

Antunes, C. (2008). *Cómo desarrollar las competencias en clase*. Buenos Aires: SB.

ANUIES. (Agosto 2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)*.

Aristóteles. (1969). *Ética Nicomaquea*. (A. Gómez Robledo, Trad.) México: Porrúa.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Barra Almagiá, E. (1987). *El desarrollo moral: una introduccion a la teoria de Kohlberg*. Bogota Colombia: Fundacion Universitaria Konrad Lorenz.

Barragán C., F., & Aguilar, D. (s.f). Perfil de la inteligencia emocional de los estudiantes de la escuela normal "manuel Ávila Camacho" de Zacatecas.

Bianco, F. (1998). *Educación para padres*. Caracas: Greco.

Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 9-25.

Bisquerra Alzina, R. (2007). Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 61-82.

Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y para la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. . Wolters Kluwer España: S.A., Las rosas Madrid.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emcocionales. *Educación XXI*, 61-82.

Bibliografía

- Bruce, W. (1967). *Modelo de desarrollo de equipos*.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M. (2002). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. España: La MUralla S.A., SEP.
- Casanova, M. (2014). Manual de evaluación educativa. *Antología de apoyo: evaluación de los aprendizajes curriculares*.
- Catret, A. (2001). *¿Emocionalmente Inteligentes?* Mc Graw - Hill Madrid.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre los adolescentes y sus aplicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista psico-didáctica*.
- Constitucion Politica de los Estados Unidos Mexicanos*. (Febrero 2012). Diario Oficial de la Federación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Santillana.
- Díaz Barriga Acero, F., & Hernández Rojas, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y Curriculum*. México: Paidós Educador.
- Díaz, C. (2000). *Emmanuel Mounier (Un testimonio Luminoso)*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Durkheim, É. (1960). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Durkheim, E. (1975). *Educación como socialización*. Barcelona: Ediciones Península.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana en Educación*.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández March, A. (2010). *Nuevas metodologías docentes*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Gago Huguet, A. (2014). *Elaboración de cartas descriptivas*. Curso Basico para la formación de profesores.

Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores Asociados al Rendimiento Académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.

García Bacete, F., & Doménech Betoret, F. (2002). Motivación, Aprendizaje, y Rendimiento Escolar. *Reflexiones Pedagógicas*.

García Ferreiro, V. (2003). Las Ciencias Sociales en la Divulgación . México.

García, H. (1977). *La educación y sus máscaras*. Madrid, España: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Paidós.

Gelles, R. J. (2000). Sociología con Aplicaciones de habla hispana. . México D. F.: Mc. Graw Hill.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Gobierno del Estado de Aguascalientes. (2012 -2013). *Escuelas por Municipio*. recuperado de <http://www.aguascalientes.gob.mx/CEPLAP/SEIEG/buscador2.asp>.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Goleman, D. (1999a). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. España: EUNSA.

Gutiérrez Saenz, R. (2006). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: ESFINGE, grupo editorial.

Gutiérrez, O. (2014). Estadística Aplicada a la Investigación. *Funciones de Excel*. Aguascalientes: Universidad Panamericana campus Bonaterra.

Hernández Muñoz, F. (2014). *Apuntes de la materia: Instrumentación didáctica*. Escuela de Pedagogía, Maestra en Enseñanza Superior: UP.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). México: McGrawHill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

(IEA). *Instituto de Educación de Aguascalientes*.

Bibliografía

INACAP, (2007). *Planificación de clases de una signatura*. Instituto Nacional de Capacitación Profesional

Jiménez Ottalengo, R., & Ocampo Granados, M. (2006). *Fundamentos y legado de las teorías sociológicas al estudio de la educación*. México: Minos Editoriales.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Jorba, J., & Sanmartí, N. (noviembre 1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa, Universidad Autónoma de Barcelona*, 20-30.

Kleinginna, P., & Kleinginna, A. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*.

Latapí, P. (9 de Septiembre de 1999). Horizontes de la Lectura. *Tiempo Educativo Mexicano VII*.

Latapí, P. (2000). *Tiempo educativo mexicano VII*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

León, A., & Vargas, S. (2012). *Descubre qué tan inteligente eres*. Círiga.

Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes. (junio 2010). Diario Oficial de la Federación.

Ley General de educación del Estado de Aguascalientes. (26 de Marzo de 1997). Diario Oficial de la Federación.

Llamas García, P. (10 de Mayo de 2013). Educar las emociones otra tarea de la escuela. *La Jornada*.

López De Bernal, M. E. (2004). "Inteligencia Emocional" en pasos para elevar el potencial infantil. Colombia: Grupo Dimas Ediciones, S. A. de C. V. .

López De Bernal, M. E. (2004). "Inteligencia Emocional" en pasos para elevar el potencial infantil. Colombia: Grupo Dimas Ediciones, S. A. de C. V.

López De Bernal, M. E. (2004). "Inteligencia Emocional" en pasos para elevar el potencial infantil. Colombia: Grupo Dimas Ediciones, S. A. de C. V.

López Guerra, M. (2013). Teorías psicosociales del desarrollo. *Psicología de la Juventud*. Aguascalientes: Universidad Panamericana.

Mestre, J., Guil, M., & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electronica de motivación y emoción*, Universidad de Cádiz, España.

Mora Vargas, A. (diciembre 2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Actualidades Investigativas en educación*.

Morán Oviedo, P., Pérez Juárez, E. C., & Pansza, M. (1986). *Fundamentacion de la didáctica*. Ediciones Gernika.

Mortimore, P., Sammons, P., & Hilman, J. (2002). Características clave de las escuelas efectivas.

Nassif, R. (1984). *Pedagogía general*. Kapelusz.

Nerici, I. (1985). *Metodología de la enseñanza*. México: Kapelusz Mexicana.

Núñez, J., & González - Pumariaga, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, (págs. 53-72).

OMS. (2005). Organización Mundial de la Salud.

Otero, C., Martín, E., & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de genero. *Gallego-Portuguesa de Psicología y educación*, 1138-1163.

Pedreira, J. L. (1997). Los factores psicosociales en la adolescencia. *Psiquiatría social y comunitaria*, 417-470.

Pérez Luño, A., Ramón Jerónimo, J., & Sánchez Vázquez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. . España: Sevilla .

Pérez, N., & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Ansiedad y estrés. *Alicante, España*, 121-131.

Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista*. México: PEARSON.

Poeydomenge, M. (1986). *La Educación según Rogers, propuestas de la no directividad*. Madrid: Narcea.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Bibliografía

Rafael Linares, A. (s.a). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Master en Paidopsiquiatría*.

Ramos Kuri, G. (2013). *Psicología Social*. Aguascalientes: Universidad Panamericana, campus Bonaterra.

Reale, G. (1985). *Introducción a Aristóteles*. Barcelona: Herder.

Rodríguez, T., & Álvarez, L. (2006). *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: CCS.

Rosales, C. (1999). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana*. Madrid: AIQUE.

Salonava, M., Cifre, E., Grau, R., & Martínez Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 159-176.

Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Barcelona: Kairós, S. A.

SEP. (2011). *PLAN DE ESTUDIOS*. recuperado de http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/plan_estudios.pdf.

Servicio de Innovación Educativa UPM. (2008). Obtenido de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf

Shapiro, T., & Hertzog, M. (1996). *Desarrollo normal en la infancia y adolescencia*. Mallorca: Ancora, S.A.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática, guía teórica y practica*. Espana: Paidós Ibérica.

Taba, H. (1974). *Elaboracion del curriculo*. Centro Regional de Ayuda Técnica: Buenos Aires, Argentina: Truguel.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

USEBEQ. (2014). *Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro*. Obtenido de http://www.usebeq.sep.gob.mx/Procap/Procap/pagina_ce.htm

Vélez Chablé, G., & Terán Delgado, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, No.6.

Verneaux, R. (2002). *Filosofía del hombre*. Barcelona: Herder.

Villalobos, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos.

Wojtyla, K. (1978). *Amor y Responsabilidad*. Madrid: Razón y Fe, S.A.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México : Prentice Hall.

Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal. *Revista Digital en Educación y nuevas Tecnologías*, 28, obtenido de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>.

Zavala, M., Valadez, M., & Vargas, M. (2008). *Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance*. Facultad de Psicología de la Universidad de Guanajuato: EOS.

Biblioteca UP Bonaterro

ANEXOS

Biblioteca UP Bonaterra

El hombre se descubre a sí mismo cuando se enfrenta a los obstáculos.

Antonie de Saint-Exupery

ANEXO 1

Instrumento de diagnóstico de la investigación

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y SOCIAL EN LA ESCUELA; CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

Este cuestionario se aplica con la finalidad de obtener información valiosa y significativa para la elaboración de un proyecto de tesis de la Maestría en Enseñanza Superior en la Universidad Panamericana Campus Bonaterra. La información que se proporciona es estrictamente confidencial, pues los resultados de esta investigación serán usados única y exclusivamente para fines académicos, es por eso que la honestidad en sus respuestas es muy importante, y éstas no afectarán a su persona o a la institución.

Por favor complete los siguientes datos:

Folio: __/__/__
N.CUEST. ESC. GDO

Fecha: __/__/__
DD MM AA

Enc. /__/_/ Cod. /__/_/

Cap. /__/_/

Sexo: H __/ M __/ Edad: __/__/ Lugar de Procedencia: _____

Institución: _____

Grado: _____ Grupo: _____

Instrucciones: conteste las siguientes preguntas marcando con una “x” únicamente la opción que más se aproxime a su opinión y vivencias, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Ocasionalmente	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

N.	Pregunta	Respuesta					
		1	2	3	4	5	
1	Soy capaz de identificar claramente lo que me molesta, me pone triste, o me alegra.						
2	Cuando me enojo, me deprimó o estoy feliz, soy capaz de darme cuenta como esto le afectará a los que me rodean.						
3	Reconozco mis defectos, limitaciones o debilidades.						
4	Me arriesgo a tomar decisiones firmes, a pesar de la incertidumbre, el riesgo o las presiones.						
5	Antes de actuar reflexiono como debo expresar lo que siento (ira, angustia, incertidumbre, etc.)						
6	Cuando se presenta algún conflicto o desacuerdo me mantengo tranquilo.						
7	Cuando cometo un error estoy dispuesto a reconocerlo.						

Anexos

8	Me tranquilizo rápidamente después de un disgusto muy fuerte.						
9	Me esfuerzo por conseguir logros o victorias.						
10	Me considero una persona valiosa.						
11	Cuando formo parte de un equipo, me muestro dispuesto a esforzarme por conseguir las metas del grupo.						
12	Cuando tomo una decisión equivocada me preocupo y trato de reparar el error.						
13	Si me paso algo vergonzoso lo supero con rapidez y trato de seguir con mis actividades cotidianas.						
14	Me intereso por las necesidades de otras personas.						
15	Estoy dispuesto a ayudar a quien lo necesite o me lo pida.						
16	Cuando doy mi apoyo a otra persona, lo hago con agrado.						
17	Cuando tengo una diferencia con alguien, procuro primero dialogar.						
18	Estoy dispuesto a escuchar a quien tiene un problema.						
19	Expreso con facilidad mis desacuerdos, respetando a las personas que no concuerdan con mi opinión.						
20	En situaciones conflictivas mantengo una actitud confiada en que se resolverá de la mejor manera.						
21	En un problema familiar o con amigos trato de encontrar y sugerir alternativas para resolverlo.						
22	Cuando llego a una nueva escuela, u otro grupo nuevo, hago amigos con facilidad.						
23	Me gusta trabajar en equipo.						
24	Al incorporar un equipo, estoy dispuesto a realizar con agrado las actividades que se necesiten para lograr los objetivos,						
25	Tengo la capacidad de comportarme como lo requiere cada situación.						
26	Cuando tengo algún problema fuerte busco ayuda.						
27	Cedes el asiento o lugar a un adulto mayor o mujeres embarazadas.						
28	Tienes un proyecto de vida	si		no			

Instrucciones: Conteste las siguientes preguntas marcando con una “x” únicamente la opción que más se aproxime a su opinión y vivencias:

1.- ¿Cuál fue tu promedio el ciclo, cuatrimestre, o semestre anterior? _____				
2.- ¿Reprobaste alguna materia? <u>SI</u> <u>NO</u>				
Si tu respuesta fue sí, anota cual(es): _____				
3.- ¿Aprendes con facilidad?				
NO. Se me dificulta en la mayoría de las materias	NO. Sólo en pocas materias	SI. En varias materias	SI. En casi todas la materias	SI. En todas la materias

4.- ¿Qué significa para ti tener un buen promedio?				
No me importan mis calificaciones	Sólo me interesa no reprobar	Sólo necesito obtener el título o certificado	Deseo titularme con un buen promedio	Deseo un buen promedio para continuar mis estudios
5.- ¿Cómo organizas tus materias?				
Espero hasta presentar extraordinario	Presento exámenes de recuperación	Al reprobar busco alternativas en negociación con el profesor	Estoy al pendiente de las calificaciones, para no reprobar	Estoy al corriente en mis materias
6.- Cuando asistes a la escuela:				
No me interesa si aprendo	Espero aprender algo	Tengo deseos de aprender	Hago lo posible por aprender algo	Hago lo necesario para aprender
7.- ¿Dedicas tiempo al estudio fuera de la escuela?				
No dedico tiempo	El que obligan las tareas	Dedico poco tiempo	Casi siempre dedico tiempo al estudio	Constantemente doy un espacio al estudio
8.- ¿Cumples con tus tareas?				
no me interesa hacer tareas	Ocasionalmente hago tareas en pocas materias	Casi nunca hago tareas en algunas materias	Casi siempre hago tareas en la mayoría de las materias	Cumplo con todas mis tareas en todas las materias
9.- ¿Cómo te comportas durante tus clases?				
Nunca pongo atención	Ocasionalmente pongo atención a pocos maestros	Algunas veces pongo atención con algunos maestros	Casi siempre pongo atención con la mayoría de maestros	Siempre estoy atento en todas mis clases
10.- ¿Cómo te comportas en las actividades escolares?				
No me gusta participar en ninguna materia	Ocasionalmente participo en pocas materias	Algunas veces participo en la mayoría de las materias	Casi siempre participo en la mayoría de las materias	Participo activamente en todas las materias
11.- ¿Cómo es tu actitud ante actividades extraescolares como eventos deportivos, culturales, etc?				
No participo	Participo ocasional y obligatoriamente	Participo algunas veces en pocas actividades	Casi siempre participo en la mayoría de las actividades	Participo con agrado en la mayoría de las actividades
12.- ¿Compartes información o recursos con tus compañeros de clase?				
Nunca	ocasionalmente	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Anexos

13.- ¿Ayudas a tus compañeros en materias o temas que dominas?				
No ayudo	Ocasionalmente ayudo	Ayudo poco sólo a algunos	Casi siempre ayudo a quien me lo pide	Ayudo a todo el que lo necesite
14.- ¿Cuando tienes alguna duda sobre el tema se te facilita acercarte con los maestros?				
No se me facilita	Lo intento	Con algunos maestros	Con la mayoría de los maestros	Con todos los maestros
15.- ¿Te gusta asistir a la escuela?				
No	Muy poco	Poco	Casi siempre	Mucho
16.- ¿Cuándo trabajas en equipo:				
Prefiero trabajar solo	Asisto a las reuniones	Hago lo que me corresponde	Procuro ayudar para concluir rápidamente	Ayudo y apoyo a los demás para obtener un buen resultado
17.- ¿Cuándo no comprendes algún temas buscas estrategias propias para entenderlo?				
Nunca	Ocasionalmente	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

18.- Escribe los dos motivos principales por los que no asistes a la escuela.

19.- Escribe los dos motivos principales por los que no entras a alguna clase.

20.- Escribe los dos motivos principales por los que has reprobado una metería o has sacado baja calificación.

¡GRACIAS!

Tu participación ha sido muy importante y significativa

Anexo 2**Evaluación de la propuesta por su temporalización: Inicial (diagnóstica)****Cuestionario inicial para alumnos participantes**

Instrucciones: Lee con atención y contesta las siguientes preguntas, procurando responder a la totalidad según tu criterio.

1.- ¿Cuáles fueron tus motivos para entrar en este curso taller?

2.- ¿Qué esperas aprender en este curso taller?

3.- ¿Cómo esperas que sea la aplicación de los temas de este curso taller?

4.- ¿Crees que éste te pueda traer beneficios en la escuela? ¿Por qué?

5.- ¿Crees que traerá beneficios a tu vida? ¿Por qué?

6.- ¿Consideras que puede servirte para mejorar tu desempeño en las distintas materias?
¿Por qué?

7.- ¿Crees que pueda servirte para mejorar las relaciones con tu familia? ¿Por qué?

8.- ¿Estás dispuesto a concluirlo a pesar de los contratiempos que se te presenten? _____

9.- ¿La carga de horas te parece adecuada? ¿Por qué?

¡Gracias tus comentarios son muy importantes!

Anexo 3

Evaluación de la propuesta por su temporalización: Procesual (Por módulos)

Evaluación del módulo

Instrucciones: Lee con atención cada una de las preguntas y responde las sinceramente, de acuerdo con la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Nunca	Ocasionalmente	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

N.	Pregunta	Respuesta				
		1	2	3	4	5
1	Las clases comenzaron puntualmente					
2	Los temas se presentaron de forma interesante					
3	El profesor demuestra conocimiento y dominio del tema					
4	Se observa que el profesor prepara sus clases					
5	El profesor fomenta el análisis y la reflexión					
6	Las actividades y dinámicas que se realizaron en clases están de acuerdo con el tema y el propósito del mismo					
7	En clase se promueve el trabajo en equipo					
8	El profesor tiene control del grupo					
9	En clase se propicia un ambiente de armonía y de confianza dentro de la clase					
10	En clase el profesor promueve el respeto por los comentarios de todos					
11	El profesor evalúa los aprendizajes					
12	El profesor después de la evaluación, devuelve observaciones y comentarios constructivos de tus resultados.					
13	El profesor es justo al evaluar					
14	Lo que aprendiste te sirvió para en tus relaciones sociales					
15	Lo que aprendiste te sirvió en la escuela					
16	Lo que aprendiste sirvió en tu vida					

Anexo 4**Evaluación de la propuesta basada en la valoración de los alumnos**

Instrucciones: con la siguiente escala E=excelente; B=bien; S=suficiente; D=deficiente, califica cada uno de los indicadores, en base a tus apreciaciones personales acerca del diplomado, y en el recuadro que le corresponde escribe el porqué de tu respuesta, alguna sugerencia o recomendación

INDICADIRES Acerca de...	CAL IF.	PORQUÉ, SUGERENCIAS, RECOMENDACIONES
Los temas	E	
	B	
	S	
	D	
La secuencia de los temas	E	
	B	
	S	
	D	
La formación de los profesores	E	
	B	
	S	
	D	
Las estrategias que se utilizaron para el aprendizaje	E	
	B	
	S	
	D	

Anexos

Las formas de evaluación	E	
	B	
	S	
	D	
Mis aprendizajes	E	
	B	
	S	
	D	
El impacto en mis actividades escolares	E	
	B	
	S	
	D	
El impacto en mis relaciones sociales	E	
	B	
	S	
	D	
El impacto en mi vida	E	
	B	
	S	
	D	

Observaciones no contempladas en el listado

Anexo 5

**Evaluación final de la propuesta en función a los indicadores del desempeño
de los alumnos en el aula, (escala estimativa para profesores)**

Instrucciones: Lee con atención cada uno de los enunciados y responda sinceramente, de acuerdo con la siguiente escala.

1	2	3	4
No hay cambio	se observa poco cambio	Se observa cambio	El cambio es notable

N.	Pregunta	Respuesta				
		1	2	3	4	5
1	Se observa en el grupo un mayor esfuerzo por tener buenas calificaciones.					
2	Los integrantes del grupo muestran un mayor acercamiento hacia usted.					
3	El grupo muestra más interés durante las sesiones.					
4	En el grupo se ha incrementado la concentración en las actividades de aprendizaje					
5	En el grupo se ha incrementado la participación de sus integrantes en actividades de aprendizaje					
6	En la dinámica grupal se muestra un mayor clima de confianza entre compañeros.					
7	En la dinámica grupal se muestra una mayor cooperación y apoyo entre compañeros					
8	El grupo mantiene un mayor estado de orden.					
9	Se observa un grupo más motivado fijando su atención en metas.					
10	En las actividades o dinámicas grupales los alumnos muestran una mayor empatía con sus compañeros en general.					

Anexos

11	En la dinámica grupal, los alumnos se muestra cada vez más respetuosos de las opiniones de los demás						
12	En el aula los alumnos Interactúan con mayor facilidad.						
13	Utiliza habilidades sociales para el trabajo en equipo.						
14	En los integrantes del grupo se observa mayor responsabilidad en el cumplimiento de sus actividades.						
15	El grupo en general participa cada más en actividades extraescolares y extracurriculares.						

¿En general, en los alumnos acreditados del curso taller: “Al 100 con las emociones”, observa usted al interior de su clase, un impacto favorable en el desempeño académico y social? _____

¿Por qué?

Observaciones y sugerencias

Anexo 6

Evaluación de la propuesta (lista de cotejo para padres de familia)

Instrucciones: marque con una X la opción que considere responde a la pregunta.

N	PREGUNTA	SI	NO
1	Han aumentado los momentos de diálogo con su hijo		
2	Su hijo le muestra mayor confianza durante sus charlas		
3	Su hijo se muestra más optimista ante sus problemáticas		
4	Su hijo comienza a cultivar más amistades positivas		
5	Su hijo trata de buscar más espacios de convivencia o actividades para compartir con la familia		
6	Observa a su hijo con mayor interés en participar en actividades pro sociales en su comunidad		
7	Su hijo se muestra más tranquilo y relajado en su quehacer diario.		
8	Colabora más activamente en las actividades familiares		
9	Se muestra más entusiasta en la realización de sus propios proyectos, sin temor al fracaso.		
10	Manifiesta la adopción de retos que le impliquen mayor esfuerzo.		
11	Respeto las normas de convivencia y actúa conforme a ellas		
12	Muestra más respeto a las normas familiares		
12	Muestra mayor responsabilidad de sus actos		

¿Considera que este taller contribuyó a mejorar las actitudes de su hijo? Si o No, ¿Por qué? _____

Sugerencias

Anexo 7: Tipo y forma de evaluación para la propuesta (rúbrica para autoevaluación)

Autoevaluación

Nombre del alumno(a): _____ Modulo: _____ Fecha: _____

CRITERIO DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	ELEMENTAL	SUFICIENTE	SATISFACTORIO	EXCELENTE
Asistencia y puntualidad	No asistí a las clases con regularidad ni puntualmente	Asistí con regularidad y de forma obligada e impuntual	Me ausente justificadamente de las clases sólo algunas veces	Trate de asistir con disposición al total de las clases	Asistí puntualmente con agrado y disposición a todas las clases
Entrega de trabajos	No entregue trabajos	Entregue fuera de tiempo sólo algunos trabajos	Entregue fuera de tiempo la mayoría de mis trabajos	Entregue en tiempo la mayoría de mis trabajos	Entregue en tiempo la totalidad de mis trabajos
Calidad en los trabajos	No elabore la mayoría de los trabajos	Cumplo con elaborar los trabajos con sus elementos básico	Invertí el tiempo y la dedicación que la elaboración de mis trabajos requiere	Invertí el tiempo, el esfuerzo y la dedicación necesaria en la elaboración de los trabajos	Invertí el tiempo, el esfuerzo, y la dedicación que la elaboración de todos mis trabajos merece.
Actitud en las clases	No me involucre en las actividades del maestro	Solo participo ocasionalmente en las actividades	Mi participación en las actividades del maestro fue poca	La mayoría de las veces participo en las actividades	Mi participación en las actividades del maestro fue activa.

Trabajo en equipo	Preferí trabajar individualmente	Colabore con mis compañeros en la elaboración del trabajo de manera aislada	Estuve dispuesto a trabajar en lo que necesito el equipo	La mayoría de las veces mostré disposición, empatía, y solidaridad hacia mis compañeros	Siempre mostré disposición, empatía, y solidaridad hacia mis compañeros
Desempeño	No espero nada de mi desempeño	Solo necesito aprobar	No me desempeñe acorde a mis expectativas iniciales	Me desempeñe adecuadamente	Mi desempeño rebasó mis expectativas iniciales
Aprendizajes	No aprendí	Solo me preocupe por entender los conceptos	Aprendí y aplico mis conocimientos en el aula para que el profesor me acredite	Aprendí y trato de aplicar los conocimientos para resolver problemas en la escuela y fuera de ella	Aprendí y aplico todos mis conocimientos para resolver problemas personales tanto en la escuela como fuera de ella

Compromisos que necesito adoptar

--

Anexo 8

Tipo y forma de evaluación para la propuesta (escala estimativa para heteroevaluación)

Evaluación de la propuesta basada en la valoración de los alumnos

Instrucciones: con la siguiente escala DE=deficiente, EL= elemental, SU=suficiente, SA= satisfactorio o EX: excelente, califica cada uno de los indicadores, en base a tus apreciaciones personales acerca del desempeño de los alumnos, y en el recuadro que le corresponde escribe el porqué de tu respuesta, alguna sugerencia o recomendación

INDICADIRES Acerca de...	CA LIF .	OBSERVACIONES,SUGERENCIAS, RECOMENDACIONES
Asistencia y puntualidad Asistencia puntual con agrado y disposición a todas las clases	DE	
	EL	
	SU	
	SA	
	EX	
Entrega de trabajos Entrega a tiempo la totalidad de mis trabajos	DE	
	EL	
	SU	
	SA	
	EX	
Calidad en los trabajos Limpieza, presentación, creatividad, claridad en los conceptos, buena argumentación, etc.	DE	
	EL	
	SU	
	SA	
	EX	
Actitud en las clases Mi participación activa en las actividades de aprendizaje	DE	
	EL	
	SU	
	SA	
	EX	
Trabajo en equipo muestra disposición, empatía, y solidaridad hacia sus compañeros, comparte recursos e información, se relaciona, propone, etc.	DE	
	EL	
	SU	
	SA	
	EX	

Desempeño Muestra mayor confianza, se desenvuelve fluida y con desinhibidamente, etc.	DE	
	EL	
	SU	
	SA	
	EX	
Aprendizajes Conocimiento y dominio de los conceptos y contenidos, los ejemplifica adecuadamente, etc.	DE	
	EL	
	SU	
	SA	
	EX	

Otras observaciones

Anexo 9**Evaluación de la sesión muestra**

Instrucciones: marque con una X la opción que considere responde a la pregunta.

No.	PREGUNTA	SI	NO
1	Participa activamente en la organización de la escenificación		
2	Brinda apoyo a sus compañeros		
3	Se observa un clima colaborativo al interior del equipo		
4	Muestra desinhibición y espontaneidad corporal		
5	Utiliza simultáneamente la voz, la palabra, el movimiento, las posturas y el gesto para expresar sensaciones, emociones e ideas.		
6	Utiliza adecuadamente diferentes lenguajes para expresar y comunicar sentimientos, sensaciones e ideas.		

Anexo 10

Tablas de frecuencia

Variable Independiente: Educación Emocional

AUTOCONOCIMIENTO					
VALOR	SIGNIFICADO	Conciencia Emocional	Conciencia Emocional	Autovaloración	Confianza en sí mismo
1 y 2	DEFICIENTE	3	22	14	14
3 y 4	BÁSICO	55	60	49	68
5	ÓPTIMO	42	18	37	18

AUTORREGULACIÓN					
VALOR	SIGNIFICADO	Autorregulación	Expresión Emocional	Capacidad de afrontamiento	Adaptabilidad
1 y 2	DEFICIENTE	19	32	11	36
3 y 4	BÁSICO	61	58	54	48
5	ÓPTIMO	20	10	35	16

AUTONOMÍA						
VALOR	SIGNIFICADO	Motivación	Autoestima	Compromiso	Responsabilidad	Resiliencia
1 y 2	DEFICIENTE	4	7	23	8	38
3 y 4	BÁSICO	58	47	52	70	57
5	ÓPTIMO	38	46	25	22	5

EMPATÍA				
VALOR	SIGNIFICADO	Comprensión de los otros	Desarrollo de los otros	Conciencia de los otros
1 y 2	DEFICIENTE	26	6	2
3 y 4	BÁSICO	58	49	42
5	ÓPTIMO	16	45	56

HABILIDADES SOCIALES										
VALOR	SIGNIFICADO	Comunicación Expresiva	Comunicación Receptiva	Respeto	Manejo de conflictos	Liderazgo	Construir lazos	Trabajo en equipo	Cooperación y Colaboración	Asertividad
1 y 2	DEFICIENTE	34	13	14	20	19	22	20	10	9
3 y 4	BÁSICO	53	39	69	56	57	54	51	53	47
5	ÓPTIMO	13	48	17	24	24	24	29	37	44

HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR				
VALOR	SIGNIFICADO	Buscar ayuda	Comportamiento Pro-social	Fijar objetivos
1 y 2	DEFICIENTE	28	13	67
3 y 4	BÁSICO	50	55	0
5	ÓPTIMO	22	32	33

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-AFECTIVAS							
VALOR	SIGNIFICADO	Autoconocimiento	Autorregulación	Autonomía	Empatía	Habilidad de Sociales	Hab. para la vida y el bienestar
1 y 2	DEFICIENTE	9	24	16	14	15	25
3 y 4	BÁSICO	63	65	72	40	58	47
5	ÓPTIMO	28	11	12	46	27	28

EDUCACIÓN EMOCIONAL		
DEFICIENTE	BÁSICO	ÓPTIMO
22%	62%	16%

Variable Dependiente: Desempeño Académico y Social

COMPETENCIA COGNITIVA		
VALOR	SIGNIFICADO	Autoconcepto Académico
1 y 2	D. INSUFICIENTE	38
3 y 4	D. ACEPTABLE	59
5	D. SOBRESALIENTE	3

AUTOEFICACIA			
VALOR	SIGNIFICADO	Deseo de éxito escolar	Persistencia por concluir
1 y 2	D. INSUFICIENTE	23	15
3 y 4	D. ACEPTABLE	45	61
5	D. SOBRESALIENTE	32	24

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA							
VALOR	SIGNIFICADO	Deseo de aprender	Tiempo dedicado al estudio	Cumplimiento de tareas	Atención en clase	Realización de actividades escolares	Actividades extraescolares
1 y 2	D. INSUFICIENTE	24	39	30	17	27	25
3 y 4	D. ACEPTABLE	49	58	58	66	63	51
5	D. SOBRESALIENTE	27	3	12	17	10	24

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA						
VALOR	SIGNIFICADO	Relaciones con iguales	Apoyo a iguales	Comunicación con maestros	Asistencia y bienestar psicológico	Trabajo colaborativo y cooperativo
1 y 2	D. INSUFICIENTE	21	21	14	5	16
3 y 4	D. ACEPTABLE	62	66	74	57	56
5	D. SOBRESALIENTE	17	13	12	38	28

NIVEL DE DESEMPEÑO ACADÉMICO-SOCIAL						
VALOR	SIGNIFICADO	Competencia cognitiva	Autoeficacia percibida	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Condiciones cognitivas
1 y 2	D. INSUFICIENTE	40	23	12	25	19
3 y 4	D. ACEPTABLE	57	44	46	57	55
5	D. SOBRESALIENTE	3	33	42	18	26

CONDICIONES COGNITIVAS		
VALOR	SIGNIFICADO	Estrategias propias para aprender
1 y 2	D. INSUFICIENTE	19
3 y 4	D. ACEPTABLE	56
5	D. SOBRESALIENTE	25

DESEMPEÑO ACADÉMICO-SOCIAL		
INSUFICIENTE	ACEPTABLE	SOBRESALIENTE
18%	54%	28%