



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO



DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

**DISEÑO DE TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES
DEL NIVEL MEDIO BÁSICO**

*Que como requisito parcial
Para obtener el grado de:*

**DOCTOR EN CIENCIAS EN
EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR**



DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES
COMITÉ DE EXÁMENES PROFESIONALES

Presenta:

MARÍA GLORIA DURÁN AGUILAR

Bajo la supervisión del Dr. JORGE DARÍO ALEMÁN SUÁREZ

Hoja de aprobación por el Comité Asesor

**“DISEÑO DE TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO BÁSICO”**

Tesis realizada por **MARÍA GLORIA DURÁN AGUILAR** bajo la supervisión del
Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito
parcial para obtener el grado de:

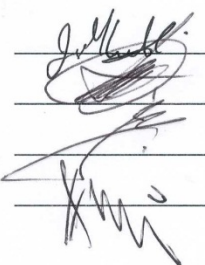
DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTOR: Dr. JORGE DARÍO ALEMÁN SUÁREZ

ASESOR: Dra. GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ

ASESOR: Dr. JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS SUÁREZ

**LECTOR
EXTERNO:** Dr. JOSÉ MA. FERNANDO COPADO BUENO



DEDICATORIAS

**A Dios por darme la oportunidad
de lograr uno de mis sueños.**

**A mis hijos:
Tonatiuh y Mestli
por regalarme el tesoro más importante
en esta etapa de su vida
su “tiempo”**

**A mis padres:
Bertha y Miguel
Por alentarme día a día
para no desistir
y seguir adelante**

**A mis hermanos:
Irma, Helen, Lou, Tere, Miki y Adán
por su apoyo moral
e incondicional**

AGRADECIMIENTOS

A la primera persona que quiero agradecer es a mi Director de Tesis, al Dr. Jorge Darío Alemán Suárez quien aportó sabios conocimientos para lograr mi objetivo y porque sin sus observaciones, paciencia, dedicación incondicional y tiempo no hubiera podido realizar la investigación.

A la Dra. Gladys Martínez Gómez, al Dr. José Alfredo Castellanos Suárez, asesores de la Tesis y al Dr. José Ma. Fernando Copado Bueno que fungió como lector externo por su apoyo incondicional haciendo un gran trabajo para el término del proyecto.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado para finalizar mis estudios.

A cada uno de mis alumnos de la Escuela Secundaria General Gabriela Mistral y Escuela Secundaria General Justo Sierra por haber creído en mí.

DATOS BIOGRÁFICOS

Datos personales

Nombre:	María Gloria Durán Aguilar
Fecha de nacimiento:	24 de septiembre de 1977
CURP:	DUAG770924MMCRGL06
Profesión:	Licenciada en Administración
Cédula profesional:	4428264

Desarrollo académico

Bachillerato	Escuela Preparatoria Texcoco
Licenciatura	Licenciada en Administración de la Universidad Autónoma de México
Maestría	Maestría en Procesos Educativos de la Universidad Autónoma Chapingo

Desarrollo profesional

Profesora de Educación Media Básica (Secundaria) en la Escuela Secundaria General Gabriela Mistral, a partir de Marzo de 2017 al mes de Agosto 2016, en las asignaturas de: Español, Asignatura Estatal, Formación Cívica y Ética, Ofimática 1o., 2do. y 3er. Grados.

En la Escuela Secundaria General Justo Sierra, a partir de Agosto 2016 a la fecha impartiendo la asignatura de Historia.

INDICE

Introducción.....	1
1. Justificación.....	3
1.1. Magnitud del problema.....	4
1.2. Trascendencia del problema.....	4
1.3. Factibilidad del estudio.....	4
1.4. Vulnerabilidad	5
1.5. Impacto	5
2. Planteamiento del problema.....	6
3. Objetivos	9
3.1. General	9
4. Antecedentes de la Institución escolar	9
5. Hipótesis.....	10
CAPÍTULO I. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA	11
Introducción.....	11
1.1. La educación del niño y el adolescente del Siglo XXI	11
1.2. Teorías de la inteligencia	11
1.2.1. Inteligencia relacional	12
1.2.2. Inteligencia condicional.....	12
1.2.3. Inteligencias múltiples.....	12
1.2.4. Inteligencia emocional	13
1.2.5. Inteligencia Transgeneracional.....	13
1.3. El enfoque de la inteligencia	14
1.3.1. Monolítico: Binet - Simon y el concepto de edad mental	14
1.3.2. Factorial: Spearman y Thurstone.....	15
1.3.3. Jerárquico: Cattell; Vernon; Guilford y; Horn	16
1.3.4. Cognitivo: Piaget y Vygotsky, Teoría de Anderson.....	17
1.3.5. Triárquica: Sternberg: Componencial, Experiencial y Contextual	18
1.3.6. Múltiples: Gardner y sus ocho inteligencias múltiples.....	19
1.3.7. Emocional: Antecedentes, a partir de 1950; Salovey y Mayer; Goleman y Bisquerra.	19

1.3.8. Educación emocional y bienestar, educación para la ciudadanía y convivencia y, psicopedagogía de las emociones	20
CAPÍTULO II. MODELOS DE INTELIGENCIA MÚLTIPLES.....	27
Introducción.....	27
2.1. Origen y principios del modelo de las inteligencias multiples.....	27
2.2. La Escuela Nueva: Principios y aportaciones al modelo John-Dewey	27
2.3. Ovide Decroly: La globalización y los centros de interés	28
2.4. William Herat Kilpatrick y el método de proyectos	28
2.5. María Montessori y la pedagogía científica	28
2.6. La aplicación y desarrollo de las inteligencias múltiples en la escuela y el aula	29
2.7. Inteligencias múltiples de Gardner	29
2.7.1. Inteligencia Lingüística	29
2.7.2. Inteligencia Musical	30
2.7.3. Inteligencia Lógico-Matemática	31
2.7.4. Inteligencia Espacial.....	32
2.7.5. Inteligencia Kinestésico-Corporal	32
2.7.6. Inteligencia Interpersonal.....	33
2.7.7. Inteligencia Intrapersonal.....	34
2.7.8. Inteligencia Naturalista	34
CAPÍTULO III. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	37
Introducción.....	37
3.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?	37
3.1.1. Origen de la inteligencia emocional.....	37
3.1.2. El cerebro emocional.....	38
3.1.3. Desarrollo emocional: Niños y adolescentes	39
3.2. El Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer – Salovey (1997 Modelo de habilidades emocionales.....	40
3.2.1. Comprensión y análisis de las emociones	41
3.2.2. Regulación reflexiva de las emociones	41
3.3. El modelo de inteligencia emocional Bar-On.....	41
3.3.1. Modelos Mixtos	42
3.3.2. Modelo de habilidades emocionales	42

3.3.3.	Modelo de rasgos de la personalidad.....	43
3.4.	El modelo de Goleman: Inteligencia emocional	43
3.5.	El Modelo de Bonano. Secuencial de autorregulación emocional.....	43
3.6.	El Modelo de Barret y Gross: Procesos de emociones	44
3.7.	El Modelo de de Bisquerra: Pentágono de Competencias.....	44
CAPÍTULO IV. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS		50
Introducción.....		50
4.1.	Componentes de la Inteligencia emocional.....	50
4.1.1.	Autoconocimiento emocional.....	50
4.1.2.	Autocontrol emocional	50
4.1.3.	Automotivación	51
4.1.4.	Reconocimiento de emociones ajenas	51
4.1.5.	Relaciones Interpersonales	51
4.2.	Aprender a usar la inteligencia emocional.....	52
4.2.1.	¿Cómo influyen las emociones en el aula?	52
4.2.2.	La inteligencia emocional en la salud y bienestar.....	52
4.2.3.	La inteligencia emocional en el trabajo.....	54
4.2.4.	La inteligencia emocional en el contexto familiar.....	54
4.2.5.	Las personas emocionalmente inteligentes.....	55
4.3.	La estructura de las competencias emocionales.....	55
4.3.1.	Conciencia emocional.....	56
4.3.2.	Regulación emocional	59
4.3.3.	Autonomía emocional y autoestima.....	61
4.3.4.	Habilidades socioemocionales.....	62
4.3.5.	Inteligencia interpersonal.....	66
4.3.6.	Competencias para la vida y el bienestar	69
4.3.7.	Habilidades instrumentales.....	70
4.4.	Métodos instrumentos de medida –evaluación y dimensiones	72
4.4.1.	Inteligencias múltiples.....	72
4.4.2.	Inteligencias emocionales	73
4.5.	Las competencias emocionales básicas	74
4.5.1.	Autoconciencia emocional.....	75

4.5.2. Conciencia social: Empatía	75
4.5.3. Comunicación y relaciones profesionales.....	76
CAPÍTULO V. MÉTODO	77
Introducción.....	77
5.1. Métodos	77
5.1.1. Diseño metodológico	77
5.1.2. Método.....	78
5.2. Población y muestra.....	78
5.2.1. Supuestos del muestreo	78
5.2.2. Participantes	78
5.3. Instrumentos	79
5.4. Estrategia didáctica.....	83
5.5. Los grupos control.....	83
5.6. Observación participante.....	84
5.7. Variables	84
5.8. Análisis de resultados	84
CAPÍTULO VI. RESULTADOS	85
Introducción.....	85
6.1. Intervención ESGM, Tecámac	85
6.1.1. Encuesta.....	85
6.1.2. Cuestionario de inteligencias múltiples. ESGM.	95
6.1.3. Primer cuestionario de Inteligencia Emocional (Pretest). ESGM	98
6.1.4. Bitácora de observación. ESGM.....	102
6.1.5. Análisis de contenido. ESGM.	119
6.1.6. Segundo cuestionario de inteligencia emocional (Postest). ESGM .	135
6.2. Intervención ESJS Texcoco.....	141
6.2.1. Encuesta.....	141
6.2.2. Cuestionario de inteligencias múltiples. ESJS.....	145
6.2.3. Primer cuestionario de Inteligencia Emocional (Pretest). ESJS.	146
6.2.4. Bitácora de observación. ESJS	152
6.2.5. Análisis de contenido. ESJS.....	162
6.2.6. Segundo cuestionario de inteligencia emocional (Postest). ESJS...	173

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	179
7.1 Discusión	179
7.1.1. Encuesta. ESGM, ESJS.	179
7.1.2. Inteligencias Múltiples. ESGM, ESJS	201
7.1.3. Primer cuestionario de IE (Pretest). ESGM, ESJS	203
7.1.4. Bitácora de Observación. ESGM, ESJS.	207
7.1.5. Análisis de Contenido. ESGM. ESJS	209
7.1.6. Segundo cuestionario de IE (Postest). ESGM. ESJS	210
Conclusiones	215
Recomendaciones	219
LISTA DE REFERENCIAS	220
ANEXO I. Encuesta.....	230
ANEXO II. Cuestionario de inteligencias múltiples	232
ANEXO III. Cuestionario de inteligencia emocional.....	235
ANEXO IV. Programa de Inteligencia Emocional	237
- Conciencia emocional	237
- Regulación emocional	242
- Autonomía personal	248
- Inteligencia interpersonal.....	255
- Habilidades de vida y bienestar.....	261
ANEXO VI. Bitácora de Observación	265

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. TECÁMAC	¡Error! Marcador no definido.
Cuadro 2. TEXCOCO	9
Cuadro 3. Grupos experimental. ESGM: Tecámac.	79
Cuadro 4. Grupos experimental. ESJS: Texcoco	79
Cuadro 5. Grupos control. ESGM:Tecámac	83
Cuadro 6. Grupos control. ESJS: Texcoco	84
Cuadro 7. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM. Actualmente vives con:	86
Cuadro 8. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM. Razón principal por la que asistes a la escuela	86
Cuadro 9. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM. La relación con tus padres es: ..	86
Cuadro 10. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas?	86
Cuadro 11. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM ¿Te ponen atención cuando quieres comentarles algo personal?	87
Cuadro 12 Alumnos de 1er. Grado de la ESGM ¿Qué tan frecuente les demuestras tu afecto?	87
Cuadro 13. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM Dentro de tu sector o comunidad existe:	87
Cuadro 14. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM ¿Te sientes nervioso?	88
Cuadro 15. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:	88
Cuadro 16. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Padre de familia):	89
Cuadro 17. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. Las actividades que realizas dentro del aula de clases son:	89
Cuadro 18. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. Razones por las que has faltado a la escuela en este ciclo escolar	89
Cuadro 19. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM ¿Quién es la persona que le tienes más confianza?	90
Cuadro 20. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. ¿Eres una persona alegre? ...	90
Cuadro 21. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:	91
Cuadro 22. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Actualmente vives con:	91
Cuadro 23. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Padre de familia)	92
Cuadro 24. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Motivo por el que no apruebas una asignatura u obtienes una baja calificación	92
Cuadro 25. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Las actividades que realizas dentro del aula de clases son:	92
Cuadro 26. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Días a la semana que has faltado a la escuela en este ciclo escolar	93

Cuadro 27. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Quién es la persona que le tienes más confianza?.....	93
Cuadro 28. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas?.....	93
Cuadro 29. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Te sientes nervioso?	94
Cuadro 30. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Eres muy criticado en casa?..	94
Cuadro 31. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Eres una persona alegre?	94
Cuadro 32. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:.....	95
Cuadro 33. Inteligencia Múltiples: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos Tecámac	95
Cuadro 34. Inteligencia Intrapersonal ESGM 1D: Resultados de la comparación entre sexos.....	96
Cuadro 35. Inteligencia Intrapersonal ESGM 1C-D: Resultados de la comparación entre grupos	96
Cuadro 36. Inteligencia Interpersonal ESGM 1D: Resultados de la comparación entre sexos.....	97
Cuadro 37. Inteligencia Interpersonal ESGM 2D: Resultados de la comparación entre sexos.....	97
Cuadro 38. Inteligencia Interpersonal ESGM 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos	97
Cuadro 39 Inteligencia Interpersonal ESGM 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos	98
Cuadro 40. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (1er cuestionario ESGM: Tecámac)	98
Cuadro 41. Conciencia emocional 2D: Resultados de la comparación entre sexos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).	100
Cuadro 42. Conciencia emocional 3B: Resultados de la comparación entre sexos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).	101
Cuadro 43. Regulación emocional 3B-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).	101
Cuadro 44. Habilidades de Vida y Bienestar 3B-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).	101
Cuadro 45. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	102
Cuadro 46. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	102
Cuadro 47. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo: masculino. ESGM.....	103
Cuadro 48. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	103
Cuadro 49. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, un estudiante del sexo masculino. ESGM.	104

Cuadro 50. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	104
Cuadro 51. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, un estudiante del sexo masculino. ESGM.....	105
Cuadro 52. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	105
Cuadro 53. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	106
Cuadro 54. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	106
Cuadro 55. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	106
Cuadro 56. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	107
Cuadro 57. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	107
Cuadro 58. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	108
Cuadro 59. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	108
Cuadro 60. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	109
Cuadro 61. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	109
Cuadro 62. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	110
Cuadro 63. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	110
Cuadro 64. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	111
Cuadro 65. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	111
Cuadro 66. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	111
Cuadro 67. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	112
Cuadro 68. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	112
Cuadro 69. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	112
Cuadro 70. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	113

Cuadro 71. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	113
Cuadro 72. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	113
Cuadro 73. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.....	114
Cuadro 74. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.	114
Cuadro 75. Bitácora de observación ESGM. Estudiante 2-1C: Programa de Inteligencia Emocional	115
Cuadro 76. Bitácora de observación ESGM. Estudiante 2-2D. Programa de Inteligencia Emocional	116
Tratando de hacer los trabajos.....	¡Error! Marcador no definido.
Cuadro 77. Bitácora de observación ESGM. Estudiante 1-3B. Programa de Inteligencia Emocional	117
Cuadro 78. Bitácora de observación ESGM. Estudiante 2-3B. Programa de Inteligencia Emocional	118
Cuadro 79. Análisis de contenido. 1C	119
Cuadro 80. Análisis de contenido. 2D	120
Cuadro 81. Análisis de contenido. 3B.....	120
Cuadro 82. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac)....	135
Cuadro 83. Conciencia Emocional 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).....	137
Cuadro 84. Conciencia emocional 3B: Resultados de la comparación entre sexos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).	137
Cuadro 85. Conciencia Emocional 3B-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).....	137
Cuadro 86. Regulación Emocional 1C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).....	138
Cuadro 87. Regulación emocional 2D: Resultados de la comparación entre sexos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).	138
Cuadro 88. Regulación Emocional 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).....	138
Cuadro 89. Autonomía Personal 1C: Resultados de la comparación entre sexos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).	139
Cuadro 90. Autonomía Personal 3D: Resultados de la comparación entre sexos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).	139
Cuadro 91. Autonomía Personal 3B-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).....	139
Cuadro 92. Inteligencia Interpersonal 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).....	140

Cuadro 93. Habilidades de Vida y Bienestar 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).	140
Cuadro 94. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Madre de familia).	141
Cuadro 95. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS. La relación con tus padres es:	141
Cuadro 96. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas?.....	142
Cuadro 97. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS. ¿Qué tan frecuente les demuestras tu afecto?.....	142
Cuadro 98. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS. ¿Insultas a tus padres cuando estás enojado?	142
Cuadro 99. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS ¿Eres muy criticado en casa?.....	143
Cuadro 100. Alumnos de 2-CD Grado de la ESJS. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Madre de familia):	143
Cuadro 101. Alumnos de 2-CD Grado de la ESJS. Tiempo que dedica al estudio a la semana (lecturas, tareas, trabajos, proyectos):.....	144
Cuadro 102. Alumnos de 2-CD Grado de la ESJS. Días a la semana que has faltado a la escuela en este ciclo escolar	144
Cuadro 103. Alumnos de 2-CD Grado de la ESJS. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:	144
Cuadro 104. Inteligencia Múltiples: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos. Tocuila.....	145
Cuadro 105. Inteligencia Intrapersonal ESJS 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos	146
Cuadro 106. Inteligencia Intrapersonal ESGM 2D: Resultados de la comparación entre sexos.....	146
Cuadro 107 Inteligencia Intrapersonal ESJS 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos	146
Cuadro 108. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila)	147
Cuadro 109. Conciencia emocional 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	148
Cuadro 110. Conciencia emocional 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	148
Cuadro 111. Regulación emocional 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	149
Cuadro 112. Regulación emocional 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	149
Cuadro 113. Autonomía Personal 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	150
Cuadro 114. Autonomía Personal 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	150

Cuadro 115. Inteligencia Interpersonal 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	150
Cuadro 116. Inteligencia Interpersonal 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	151
Cuadro 117. Habilidades de Vida y Bienestar 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	151
Cuadro 118. Habilidades de Vida y Bienestar 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).	151
Cuadro 119. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	152
Cuadro 120. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.	152
Cuadro 121. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	153
Cuadro 122. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.	153
Cuadro 123. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	154
Cuadro 124. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.	154
Cuadro 125. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	154
Cuadro 126. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.	155
Cuadro 127. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	155
Cuadro 128. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.	155
Cuadro 129. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	156
Cuadro 130. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.	156
Cuadro 131. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	157
Cuadro 132. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.	157
Cuadro 133. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	158
Cuadro 134. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.	158
Cuadro 135. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	159

Cuadro 136. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.....	159
Cuadro 137. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.	160
Cuadro 138. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.....	160
Cuadro 139. Bitácora de observación ESJS. Estudiante 1-2A. Programa de Inteligencia Emocional	161
Cuadro 140. Bitácora de observación ESJS. Estudiante 2-2A. Programa de Inteligencia emocional.....	162
Cuadro 141. Análisis de contenido. 2A.....	163
Cuadro 142. Análisis de contenido. 2D	163
Cuadro 143. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (Tocuila 2do cuestionario IE).....	174
Cuadro 144. Conciencia Emocional 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).	176
Cuadro 145. Regulación emocional 2D: Resultados de la comparación entre sexos (2do. cuestionario ESJS: Tecámac).....	176
Cuadro 146. Regulación Emocional 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).	176
Cuadro 147. Autonomía Personal 2C: Resultados de la comparación entre sexos (2do. cuestionario ESJS: Tecámac).	177
Cuadro 148. Autonomía Personal 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).	177
Cuadro 149. Inteligencia Interpersonal 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).	177
Cuadro 150. Habilidades para la vida y bienestar 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).....	178
Cuadro 151. Habilidades para la vida y bienestar 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).....	178
Cuadro 152. Bitácora de observación.	¡Error! Marcador no definido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cerebro emocional. Fuente: [www.bing.figura del cerebro emocional](http://www.bing.figura-del-cerebro-emocional) 39

Glosario de Términos o Abreviaturas

- <i>Adaptative Control of Thought</i> –control adaptable del pensamiento)	ACT
- Alfa	α
- Coeficiente Intelectual	CI
- <i>Consortium for the Advancement of Social Emotional Learning</i> - (Colaborativo para el aprendizaje Académico, Social y Emocional-	CASEL
- Comunicación No Verbal	CNV
- <i>Emotional Quotient</i> (Coeficiente Emocional)	EQ
- Escuela Secundaria Gabriela Mistral	ESGM
- Escuela Secundaria Justo Sierra	ESJS
- Factor específico	S
- Fluidez ideativa	Gi
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	UNICEF
- <i>Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica</i> - (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica)	GROP
- Habilidades Para la Vida	HPV
- Implementación y vigilancia del cumplimiento de las leyes; Normas y valores; Seguridad en el entorno; Padres, madres y cuidadores reciben apoyo; Ingresos y fortalecimiento económico; Respuesta de los servicios de atención y apoyo; Educación y habilidades para la vida.	INSPIRE
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía	INEGI
- Inteligencia Emocional	IE
- Inteligencia Emocional Percibida	IEP
- Inteligencia General o Inteligencia Unitaria	G
- Inteligencia General cristalizada	Gc
- Inteligencia General Fluida	Gf
- Inteligencia General viso-espacial	Gy
- Inteligencias Múltiples	IM
- Organización de Estados Iberoamericanos	OEI
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	UNESCO
- Organización Mundial de la Salud	OMS
- Organización Panamericana de la Salud	OPS

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	OCDE
- <i>Positive emotion, engagement, positive relationships, meaning, accomplishments</i> , emoción positiva, compromiso, sentido, relaciones positivas y logro	PERMA
-Rapidez	Gs
-Secretaría de Educación Pública	SEP
-Secretaría de Desarrollo Social	SEDESOL
-Sistema Nervioso Autónomo o Vegetativo	SNA
-Sistema Neuroendocrino	SNE
-Sistema Neuromuscular o Motor Somático	SNM
- <i>Statistical Package for the Social Sciencies</i>	SSPS
-Teoría de las Inteligencias Múltiples	TIM

Diseño de técnicas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes del nivel medio básico

María Gloria Durán Aguilar¹

Jorge Darío Alemán Suárez²

RESUMEN

El proyecto de investigación analiza el impacto de técnicas de Inteligencia Emocional (IE), a fin de valorar el manejo de las emociones de los alumnos del nivel medio básico, realizada en dos escuelas secundarias del Estado de México, a fin de valorar el manejo de las emociones de los alumnos. La muestra para la ESGM fue de 236 alumnos (118 mujeres y 118 hombres) y en la ESJS 151 alumnos (72 mujeres y 79 hombres). Fue aplicado el cuestionario de Inteligencias Múltiples para caracterizar la muestra; con la finalidad de realizar una comparación (sexo y grupos) sobre la inteligencia intrapersonal e interpersonal y un cuestionario de IE pretest para identificar el nivel en que se encontraban los alumnos respecto a las competencias emocionales; luego fue llevado a cabo un programa de IE y durante el proceso apoyado por una Bitácora y el Análisis de contenido; al concluirlo, fue aplicado el cuestionario de IE posttest. Los resultados indican que la IE es uno de los elementos vinculados con el aprendizaje de los alumnos. Bajo esta perspectiva, es menester enfatizar en la importancia de los programas relacionados con las emociones en el contexto educativo.

Palabras clave: inteligencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal.

Design of techniques for the development of Emotional Intelligence

¹ Alumna del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior.

² Profesor del Programa del DCEAS UACH

in students of the basic average level.

María Gloria Durán Aguilar¹,
Jorge Darío Alemán Suárez²

ABSTRACT

The research project analyzes the impact of Emotional Intelligence (EI) techniques, in order to assess the management of the emotions of the students of the basic level, carried out in two secondary schools in the State of Mexico, in order to assess the handling of students' emotions. The sample for the ESGM was 236 students (118 women and 118 men) and in the ESJS 151 students (72 women and 79 men). The Multiple Intelligence questionnaire was applied to characterize the sample, in order to make a comparison (sex and groups) about intrapersonal and interpersonal intelligence and administer a pretest EI questionnaire to identify the level in which the students were with respect to emotional competences; then an EI program was carried out, during which it was supported by a Logbook and Content Analysis; upon concluding it, the posttest IE questionnaire was applied. The results indicate that EI is one of the elements linked to student learning. Under this perspective, it is necessary to emphasize the importance of programs related to emotions in the educational context.

Keywords: emotional intelligence, emotional regulation, emotional autonomy, interpersonal

¹ Doctorial candidate in the Science of Higher Agricultural Education

¹ Professors in the DCEAS UACH

Introducción

En la antigüedad, Sócrates pregonaba la frase “*Conócete a ti mismo*” inscrita en el templo de Apolo en Delfos, percibida como la reflexión que cada uno debe hacer acerca de sus sentimientos y emociones. Platón en –La República- plantea la forma de conducirse en la vida, inserta la emoción en términos de placer y dolor. Aristóteles en el libro *Ética a Nicómaco*, centra su estudio en la cólera de la conducta humana. Más tarde Darwin en, –El origen de las emociones de los hombres y en los animales- pormenoriza las expresiones y gestos voluntarios para comunicar lo que sentimos. Así, la investigación sobre las emociones a lo largo de los siglos ha trascendido.

En razón de lo expuesto, revela el valor que debe señalarle a las emociones y la magnitud que reside frente a los argumentos académicos, porque como primer elemento es centrarse en uno mismo, si uno está bien lo demás viene por consecuencia. Por esto, existe urgencia de implementar el aprendizaje emocional en beneficio de los alumnos.

En la actualidad, los sistemas educativos y la sociedad, viven problemáticas que influyen en la vida del ser humano: desempleo, pobreza, contaminación, *bullying*, delincuencia, narcotráfico, inseguridad, corrupción, entre otras.

El propio ser humano actúa frente a los problemas de una manera desesperada, pidiendo auxilio, solicitando respuestas a sus necesidades. Al no encontrar soluciones el hombre pierde control sobre sus emociones reflejándolas en su manera de actuar.

La inclinación para realizar el presente proyecto parte de lo que vive de manera cotidiana un profesor, inserto en un salón de clases, donde profesor y alumno conviven con algo en particular “el aprendizaje” (comillas nuestras).

Hoy en día, ser profesor no solo es alguien que entra al salón y te pide lo que debes hacer, requiere ser una persona que apoye los aprendizajes e intereses de educandos y padres de familia.

Además, la escuela como ente educativo ha heredado a través del tiempo mayor responsabilidad, que por muchos años sólo concernía a la familia: educación de comportamientos positivos, valores y conciencia de las acciones. Como puede estimarse, el ambiente en el que el niño crece puede ser determinante en sus metas.

La formación deja de lado la educación emocional, ya que los resultados no han sido los esperados. Entonces, la tarea actual del profesor es formar de manera holística al alumno.

Por consiguiente, la investigación está enfocada bajo el modelo del pentágono de competencias (Bisquerra, 2003), conformado por cinco subdivisiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar que, en consecuencia, son las variables además de los propios alumnos. Consta de dos inferencias; dos escuelas secundarias ubicadas en el Estado de México. Las variables son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar y alumnos.

Por otra parte, la educación preocupada por formar alumnos con valores reconociéndolo como un quehacer cotidiano. El tema de valores en el mismo tenor constituye un problema sobre el compromiso del ser humano, así como su interacción con los demás. Al evidenciar que también los valores permean el plan de estudios, el tema se entreteje con lo cognitivo y lo emocional, para contribuir al logro de una educación integral.

Respecto a lo anterior, el presente trabajo fue realizado en dos escuelas secundarias del Estado de México, bajo el enfoque cuasiexperimental; a fin de valorar el manejo de las emociones de los alumnos. La muestra para la ESGM (Escuela Secundaria Gabriela Mistra) fue de 236 alumnos (118 mujeres y 118 hombres) y en la ESJS (Escuela Secundaria Justo Sierra) 151 alumnos (72 mujeres y 79 hombres). Con la finalidad de aproximarse a la realidad del fenómeno a estudiar, fue aplicada la encuesta después el cuestionario de

Inteligencias Múltiples para caracterizar la muestra con la finalidad de realizar una comparación (sexo y grupos) sobre la inteligencia intrapersonal e interpersonal y un cuestionario de IE pretest para identificar el nivel en que se encontraban los alumnos respecto a las competencias emocionales; luego fue llevado a cabo un programa de IE y durante el proceso apoyado por una Bitácora y el Análisis de contenido; al concluirlo, fue aplicado el cuestionario de IE posttest. |

El capítulo 1 comprende el origen del concepto de –inteligencia-, el enfoque desarrollado por diversos autores, partiendo de la psicología diferencial, evolutiva o cognitiva mediante varios modelos. El segundo capítulo aborda el modelo de Inteligencias Múltiples, expresando la existencia de varias –inteligencias- para manifestar que todo individuo posee diversas capacidades humanas. El capítulo 3 vislumbra la Inteligencia Emocional (IE), modelos y competencias que de ella derivan. El capítulo 4 abre un abanico de posibilidades para comprender los componentes de la IE, manifiesta la importancia de aprender, comprender, fomentar y llevar a cabo la IE en cualquier ámbito de la vida diaria, la estructura de las competencias emocionales, métodos, instrumentos de medida, evaluación, dimensiones y da cuenta sobre las competencias emocionales básicas

1. Justificación

Las estrategias de aprendizaje vinculadas con estrategias de Inteligencia Emocional (IE) en el plan de estudios, beneficia la calidad educativa, por lo que el proyecto pretende potenciar, los aspectos siguientes:

- Desarrollar en el alumno las competencias emocionales desplegadas de la IE, para prepararlo frente a las adversidades cotidianas.
- Permite que los alumnos se comprendan a sí mismos y relacionen tanto con la familia como con sus pares
- Refuerza a los alumnos en sus estudios y con ello elevar su rendimiento académico
- Apoyar a que los integrantes de la comunidad escolar, como son los profesores, puedan involucrarse dentro de la temática para el bienestar de los educandos

1.1. Magnitud del problema

El problema de la educación enfocada sólo a lo cognitivo afecta a toda una población, en infinitas ocasiones la emoción aniquila la razón; el entretejido social empieza a permear con egocentrismo, individualismo, ingratitud, codicia, ambición; a fin de desaparecer lo bueno que aún tiene la humanidad.

En educación el impulso toma fuerza como herramienta principal de la emoción a través de la violencia, gritos, peleas, bullying entre pares. Los alumnos sienten la derrota cuando aún no llega y no saben cómo levantarse, juegan retos como la “ballena azul”, adolecen de autorregulación emocional, las conductas muestran la falta de manejo de emociones.

La familia ha quedado en segundo término y la escuela, como único espacio para desenvolverse, el alumno lo busca como refugio pero no para estudiar, sino para extender la ira que trae por dentro, pero los problemas no radican en la intensidad de las emociones, pues siguen existiendo expresadas en la forma de conducirlas.

1.2. Trascendencia del problema

El estudio pretendió la búsqueda de habilidades de IE, para dirigir con éxito los objetivos personales y grupales, comprender las motivaciones que encaminan a las personas a tomar alguna decisión, estimularse a sí mismo, desarrollo de habilidad para prever las reacciones de sus compañeros y en algún momento dado, aprovecharlas para el bien propio y de los demás.

Lo más importante de un taller de inteligencia emocional, es hasta dónde pueden llegar los resultados, lo cual pretende que los educandos lo reflejen, a través de su comportamiento dentro y fuera del aula.

1.3. Factibilidad del estudio

Los recursos necesarios para llevar a cabo los talleres fueron:

- Recursos humanos: alumnos

- Recursos materiales: papelería (hojas, colores, lápices), material didáctico de acuerdo a la actividad a realizar, televisión, internet, espejo; instrumentos de diagnóstico, procesual y evaluación.
- Recursos de Infraestructura: un salón amplio, luminoso.

De lo anterior, las escuelas contaron con ello, por lo que pudieron realizarse las actividades planeadas.

1.4. Vulnerabilidad

Dentro de las limitaciones que enfrentó el proyecto de investigación fueron:

- En el taller: regulación emocional ocupó más tiempo de lo planeado, porque los alumnos tardaron en realizar las actividades.
- En el taller de habilidades de vida y bienestar les gustó la actividad por lo que pidieron repetirla, así también ocupó más tiempo.
- En algunas ocasiones los educandos estaban tristes y ésto daba pie a empezar más tarde la dinámica.

Hubo problemática de deseabilidad social, algunos alumnos contestaron muy rápido, consiguiendo manipular las respuestas, pero de acuerdo a la observación, no querían dar a conocer sus sentimientos y emociones.

Existe plena seguridad de que una de los factores importantes a considerar al trabajar con adolescentes, son las emociones y que a partir de éstas el alumno encuentra motivo para realizar mejor las cosas.

Sin embargo, los resultados no pueden generalizarse, no significa que todos los alumnos de nivel medio básico, se comportan de la misma manera.

1.5. Impacto

Si bien es cierto, cuando se realiza este tipo de proyectos dentro de una institución donde la importancia es el bienestar de los alumnos, es bien vista; permite que padres y alumnos reflexionen sobre la importancia de expresar sus sentimientos, pensamientos, emociones, entre otros aspectos socioafectivos.

Dado que una emoción siempre tiene una finalidad y la percibimos a través de la conducta, la IE repercute en todos los ámbitos de la vida reflejando en el alumno toma de conciencia permitiéndole la relación que existe entre lo cognitivo y lo emocional.

2. Planteamiento del problema

Dentro del plan de estudios 2011 como lo establece la -SEP- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) no contempla la educación de emociones. Es verdad, hay exigencia por incorporar este aprendizaje dentro de las instituciones, porque está manifestado en rezago educativo, bullying, consumo de drogas; problemas que afectan a profesores, padres de familia y en específico a los propios alumnos, en éstos últimos queda marcado de manera directa en su rendimiento académico y, sobre todo, en su persona. Los docentes saben que debe haber un cambio. Sin embargo, para que puedan llevarse a cabo más proyectos, es necesario, que haya evidencias válidas para impulsar la IE.

El descontrol de emociones por parte de los alumnos, es un tema bastante difícil para los profesores que día a día enfrentan. Aunado a esto, el profesor no sólo tiene un grupo, sino que en promedio al día atiende a seis grupos; es decir, 250 alumnos por profesor de medio tiempo y 500 alumnos para un profesor de tiempo completo.

Es idóneo expresar en estos renglones que, muchos de los problemas que tienen los alumnos, no son originados dentro de la escuela, sino en la familia o en la sociedad, como agresión física y verbal, mentira, rechazo, desobediencia al profesor, hiperactividad, entre otros y, los ponen de manifiesto dentro del salón de clases, lo cual es preocupante para el profesor y el alumno.

De acuerdo a Bisquerra (2003), del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales, así la competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, dentro de ella está integrado el saber, saber hacer y saber ser.

La experiencia señala que cada alumno tiene diferentes maneras y formas de aprender. Es por esto, que la atención a dichos alumnos manifiesta la necesidad de mejorar la (educación), planear la forma de impartir las clases, de esta manera lograr estimular el interés del alumno a partir de una mayor participación activa, para ayudarlo a desarrollarse de manera plena tanto en las actividades dentro de la escuela como fuera de ella. De esta forma, el alumno sentirá la confianza que el profesor le brinda, al propiciar que reflexione sobre el papel que le toca jugar dentro de la sociedad.

La adolescencia es una etapa de muchos cambios; físicos, intelectuales, sociales, afectivos; si estos elementos no se conjuntan de manera que fluya un equilibrio, podría perjudicar al estudiante a nivel profesional y personal, al perder la motivación de hacer las cosas genera apatía, llevando consigo bajo rendimiento y en el mayor de los casos a abandonar la escuela.

La investigación realizada en dos instituciones educativas, indica problemas similares dentro de ellas.

La posición de los alumnos frente al manejo de emociones es cuestionable, reflejándolo en desinterés, no sólo en una sino en varias asignaturas; poca o nula participación, compromiso de trabajos y tareas; falta de integración en equipo; mal comportamiento hacia sus compañeros, no hay regulación de emociones generando violencia verbal y física.

Al estar dentro de un paisaje lleno de expectativas y proyectos para incluir la educación emocional dentro del aula, lleva a generar las preguntas de investigación:

¿Al promover el desarrollo de la IE a través de un programa diseñado, para adolescentes es posible que al final muestren mejor manejo de emociones?

¿Es verdad que con el impulso de las competencias socioemocionales generará efecto en la regulación de emociones?

Desde principios del Siglo XX fue marcado por las pruebas de inteligencia de Alfred Binet y Theodore Simon, sin embargo, el instrumento medía sólo una habilidad y es en 1983 cuando Howard Gardner, manifiesta las llamadas Inteligencias Múltiples (IM), demostrando más de una inteligencia. Años más tarde fue difundida la IE, para dar a conocer la importancia que tienen las emociones dentro de la vida escolar del educando.

Al comprender que toda persona tiene diferentes formas de vida y en consecuencia, distintas maneras de aprender y dirigirse por diferentes medios ante las circunstancias de la vida ¿Por qué la escuela continúa viendo a los estudiantes como si fueran iguales?

La presente investigación realizada en dos escuelas federalizadas del Estado de México; la primera intervención en la Escuela Secundaria General “Gabriela Mistral”, ubicada en Tecámac y la otra en la Escuela Secundaria General “Justo Sierra”, sita en Tocuila, Texcoco.

El estudio de Tecámac (Cuadro 1) constituido por 237 alumnos divididos en 6 grupos del turno matutino; de los cuales 3 grupos experimental y 3 control; los experimental: 1C conformado por 34 alumnos (15 del sexo femenino y 19 del sexo masculino); 2D con 42 estudiantes (21 femenino y 21 masculino) y 3B con 40 alumnos (16 femenino y 24 masculino). Los grupos control 1D de 39 alumnos (23 y 16); 2A de 43 estudiantes (21 y 22) y 3D con 39 adolescentes (22 y 17). La edad oscila entre los 11 a 15 años.

Cuadro 1. TECÁMAC				
GRUPOS EXPERIMENTAL				
GRADO Y GRUPO	ALUMNOS			ASIGNATURA
	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	
1C	15	19	34	Español
2D	21	21	42	Tecnología (Énfasis En Ofimática)
3B	16	24	40	Tecnología (Énfasis En Ofimática)
GRUPOS CONTROL				
1D	23	16	39	Tecnología (Énfasis En Ofimática)
2A	21	22	43	Formación Cívica y Ética I
3D	22	17	39	Tecnología (Énfasis En Ofimática)

El estudio de Texcoco organizado (Cuadro 2) por 151 alumnos ordenados en 4 grupos del turno matutino; 2 grupos experimental y 2 control; los experimentales: 2A con 37 estudiantes (16 femenino y 21 masculino) y 2D con 39 adolescentes (19 femenino y 20 masculino). Los grupos control: 2B de 38 alumnos (19 y 19) y 2C con 37 estudiantes (18 y 19). La edad comprendida es de 13 a 15 años.

Cuadro 2. TEXCOCO				
GRADO Y GRUPO	ALUMNOS			ASIGNATURA
	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	
GRUPOS EXPERIMENTAL				
2A	16	21	37	Historia Universal
2D	19	20	39	Historia Universal
GRUPOS CONTROL				
2B	19	19	38	Historia Universal
2C	18	19	37	Historia Universal

3. Objetivos

3.1. General

El modelo que guiará la investigación es el pentágono de competencias de Bisquerra (2003), de este modo el objetivo general que persigue es:

- ✓ Analizar el impacto de técnicas de Inteligencia Emocional, a fin de valorar el manejo de las emociones de los alumnos del nivel medio básico.

4. Antecedentes de la Institución escolar

Hoy más que otras épocas, demanda la imprescindible importancia de la IE para manejar los conflictos que día a día incurren en la vida de la sociedad.

Bajo este nuevo enfoque, en ningún momento menciona el quehacer de la propia escuela, sobre la IE como tal, pero si como Habilidades Para la Vida (HPV) que van de la mano con el sistema educativo actual, inmersa en la competencia social y ciudadana y competencia para la autonomía; temas dentro del Plan de Estudios de la materia de Asignatura Estatal, Formación Cívica y Ética I y II, incluye contenidos como empatía, autoconocimiento, pensamiento creativo, toma de decisiones, entre otros.

Dentro de las escuelas donde fue llevada a cabo la investigación no había antecedentes sobre la temática, de tal manera que hubo pertinencia para realizarla.

5. Hipótesis

Dentro del aula hay distintos conflictos entre pares, muchos de éstos son causa de la falta de competencias emocionales, lo que conlleva a la “no aceptación” del resto del grupo; sin embargo, dichos conflictos interpersonales son el área de oportunidad para insertar en el salón de clases y desarrollarlos.

Considerando los objetivos descritos puede asentarse la hipótesis, para precisar el reconocimiento o rechazo a lo largo de la investigación:

- El programa de técnicas sobre inteligencia emocional posibilitará el desarrollo en el manejo de emociones de los alumnos del nivel medio básico.

CAPÍTULO I. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

Introducción

A partir de que el ser humano busca la manera de relacionarse con los demás, surge la necesidad de comunicarse, lo que ha transformado como base prioritaria para tener una buena organización y con esto, la capacidad de solucionar situaciones complejas y de razonamiento.

1.1. La educación del niño y el adolescente del Siglo XXI

Hace algunos años, ir a la escuela era la única posibilidad para obtener conocimiento; el tiempo ha cambiado y hoy, los alumnos obtienen conocimiento frente a otros recursos, tal como lo afirma Perinat (2003), buscan identificarse a partir de modelos ficticios o reales construyendo sobre un imaginario cultural.

Ante tal situación, la televisión, la Internet, los videojuegos y demás, se convierten en los medios de comunicación indispensables para el niño y adolescente, entonces, ¿Dónde queda la inteligencia? Lo anterior, no significa que por los medios de comunicación el hombre sea menos inteligente, sino que probablemente no ocupe su inteligencia en lo que debería hacerlo. Pero el ser humano como tal es inteligente. Bueno, la palabra inteligencia ha sido estudiada por varios autores. Y ocupada desde personas hasta para objetos e incluso animales; por ejemplo; cuando alguien dice Juanito es inteligente, aquél perro es inteligente o bien un teléfono inteligente, pero en realidad ¿A qué refiere la inteligencia?

1.2. Teorías de la inteligencia

La idea por estudiar la “inteligencia” data desde tiempos inmemoriales, sin embargo, es a finales del Siglo XIX y principios del XX cuando adquiere forma científica para interpretar qué era en realidad; surgen varios prototipos, algunos enfocados a las habilidades otros emergieron con la idea de “inteligencias”. Para Tiberius (2002), algunos ejemplos de las IM son: inteligencia condicional, factor “g” de la inteligencia general, inteligencia en sentido estricto y modernos cocientes intelectuales; para demostrar la diversidad intelectual de los individuos.

Los argumentos sobre el tema de la inteligencia, llevan consigo discusiones, disputas y oposiciones, Hochel y Milán (2010), lo visualizan como uno de los constructos más confusos, con infinidad de interpretaciones. Ha sido un concepto lleno de polémica por sus diversas definiciones que le atañen, pero cabe recordar que, de acuerdo al autor, profesión, e ideales es como la conceptualiza.

1.2.1. Inteligencia relacional

El hombre vive en convivencia relacional porque está rodeado de espacios de existencia; en estos espacios la persona puede conocerse a sí misma y a los demás; al vivir la emoción del acuerdo, las cosas fluyen. Sin embargo, cada uno tiene su propio espacio siendo el único responsable de la manera en cómo se relaciona. (García y Manga, 2013).

Quien posee la inteligencia relacional tiene la habilidad para relacionarse comprender y vivir dentro de los distintos contextos, culturas, personas; Otras ocasiones pudiera parecer como si el individuo, tuviera la capacidad de anticipar lo que va a pasar, como si hubiera una conexión con lo que le rodea.

1.2.2. Inteligencia condicional

Tiberius (2002), expresa que, la inteligencia como capacidad de efectuar relaciones abstractas, así, la inteligencia estará formada por un conjunto de funciones relacionales abstractas elementales, permitiendo realizar cualquier operación de relación, por ejemplo: arriba-abajo; mayor-menor; general-particular. El intelecto funciona de forma diferente según los requisitos exigidos en cuanto a fiabilidad de las respuestas; entonces puede especificarse otro tipo de condiciones de funcionamiento y el resultado sería otra clasificación. Ante tal situación, la inteligencia condicional indica un mismo conjunto de funciones de la inteligencia y relaciones, es de suponer diferentes inteligencias condicionales según su forma operativa.

1.2.3. Inteligencias múltiples

Varios modelos de precursores como Galton, Binet, Spearman, Thurstone, entre otros, avanzaron alrededor de la dicotomía; meditando que la inteligencia posea una estructura unitaria y también exponían la idea de una organización múltiple;

por lo que en años, el tema ha provocado aproximación del uno y el otro. Dicha aproximación, sostiene la idea de mezclar las estructuras unitaria y múltiple. La unitaria percibida como factor –g- o inteligencia general. Carroll (1993), en su libro *Human cognitive abilities*, sugiere combinar tres estratos de inteligencia (simples, complejos y el general).

En 1983 surge una nueva visión donde Gardner (1983), defiende el modelo de IM, al considerar no sólo una inteligencia sino varias, dándole la espalda a la inteligencia unitaria y a los test del coeficiente intelectual. Las inteligencias que propuso, son: lingüístico, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista. A partir de entonces, ha ido obteniendo significancia en contextos como laboral y educativo.

1.2.4. Inteligencia emocional

El primer acercamiento al constructo de IE lo hizo Wayne Payne en 1985, en su tesis doctoral -Un estudio de las emociones: El desarrollo de la inteligencia emocional-. Sin embargo, años antes otros autores habían comentado algo parecido, por ejemplo, en 1964 en textos de Beldoch, en 1966 con Leuner, en 1989 con Greenspan, en 1989 en escritos de Salovey y Mayer.

En 1995 tuvo trascendencia la popularización del término con la publicación del libro *Inteligencia Emocional*, de Daniel Goleman, en el cual retoma ideas de la Teoría de Inteligencias Múltiples (TIM); la inteligencia personal e intrapersonal, al unir las nace la inteligencia emocional y describe las habilidades de empatía, autocontrol, entusiasmo, capacidad para motivarse a uno mismo. Estas pueden educarse y afinarse en la vida.

1.2.5. Inteligencia Transgeneracional

La formación educativa ha progresado en la perspectiva de dar solución a la diversidad de procesos, sobre enseñanza y aprendizaje a partir de Teorías y tendencias: Pedagogía y Didáctica, Pensamiento Complejo, Constructivismo y más reciente la pedagogía sistémica Cudec®.

Bajo el enfoque sistémico hay un problema que resolver: la complejidad, originada en la escuela y la familia, que de acuerdo a Hellinger y Olvera (2010), exponen el dilema de la complejidad, como una cuestión que deba resolver la educación escolar, para obtener resultados acentuados y permitiendo la observación de vínculos entre escuela-estudiante e implicaciones originadas en familia y sus consecuencias a través de la inteligencia transgeneracional. Es un modelo de competencias (conductas ordinarias, constantes y observables), que consiste en vincular la generación actual con sus precedentes y descendientes.

Muestra la intención de mejorar la calidad de la educación a partir de cuatro competencias: reconocer lo que es, identificar las implicaciones sistémicas, observación e interpretación de la información y emociones, resolver a través de soluciones encontradas desde la inteligencia transgeneracional; busca formar un docente integral partiendo de la observación, relación y clima familiar de sus alumnos, por ende, el alumno tenga un rendimiento mayor en su aprovechamiento.

1.3. El enfoque de la inteligencia

La inteligencia es un término con muchas contradicciones, ha sido desarrollada por distintos autores; partiendo de la psicología diferencial, evolutiva o cognitiva mediante varios modelos, interpretada de varias formas y a pesar de esto, aún siguen los intentos por definirla. Los siguientes renglones viajan entre las teorías de la inteligencia, para mostrar la polémica del concepto.

1.3.1. Monolítico: Binet - Simon y el concepto de edad mental

Entre 1905 y 1911 a lado de Théodore Simon desarrollan las escalas –Binet-Simon- para medir la inteligencia de los niños. Cuando refieren que la aptitud mental es una capacidad general y unitaria, introducen el concepto de –edad mental- (todos los niños se desarrollan intelectualmente a diferente ritmo pero en la misma dirección). Por ejemplo: si un niño de siete años de edad solucionaba pruebas para esa edad, significaba que tenía siete años mentales, si solucionaba ejercicios para niños de cuatro era porque estaba atrasado tres años mentales, mientras que, si resolvía dificultades para nueve años es que era superior.

Las escalas fueron la base de todas las demás pruebas de inteligencia, entonces, por encargo del gobierno francés publican en 1905 el libro –la escala métrica de la inteligencia- refiere a toda una serie de test de dificultad progresiva, cuestionarios con preguntas de razonamiento y resolución de problemas; su meta: detectar a niños que podían continuar en la escuela y diferenciarlos de los que necesitaban atención especial, pero estaba consciente de los límites de su escala (Maureira, 2017). Así, para Binet, la inteligencia la concebía como proceso mental de orden superior de acuerdo a Zubirían (2002), es decir, las diferentes clases de inteligencia no podían medirse con exactitud de manera cuantitativa, sólo estimados cualitativamente y al llegar a Estados Unidos, fue utilizado para valorar a reclutas, siendo todo un éxito.

1.3.2. Factorial: Spearman y Thurstone

Cuando la psicometría estaba en su esplendor, brotaron nuevos modelos en torno al movimiento intelectual. Spearman, en 1927 postula su teoría bifactorial (g) declara la existencia de diversas habilidades intelectuales y dos factores que lo constituyen: la inteligencia general (g) presente en cualquier proceso intelectual y el factor específico (s) como el cuantitativo, espacial y verbal, siendo gestor para realizar tareas determinadas (Maureira, 2017). Guiándose por la investigación de Galton y con base a la aplicación de los test, logró darse cuenta de que la inteligencia habita en los procesos psicológicos sensoriales y perceptivos.

Thurstone, en 1928 propone la presencia de siete factores independientes entre sí, oponiéndose al planteamiento del factor (g) de inteligencia unitaria. Las aptitudes primarias son: memoria, comprensión verbal, visualización espacial, capacidad numérica, fluidez verbal, rapidez perceptiva y comprensión verbal; ellas hacían comprender el intelecto del individuo (Maureira, 2017). Hay que recordar, que la idea era opuesta al de Spearman (1863-1945); ya que está enfocada al factor general que sobresalía frente a las demás y Thurstone manifestaba que los factores intervenían aislados.

1.3.3. Jerárquico: Cattell; Vernon; Guilford y; Horn

Cattell

En 1980, pronunció el término –prueba mental- con la idea de transformar la psicología en ciencia aplicada (Flores y Rivas, 2005). A partir de datos reales, en este caso las respuestas del individuo las tomó como base para reflexionar sobre sus diferencias. Su modelo propone dos inteligencias; la fluida (habilidades básicas de razonamiento y procesos mentales superiores) y la cristalizada (habilidades del individuo, a partir de la fluida) según Martínez (1996).

Cattell y Horn

Para realizar el modelo de Jerarquías Mixtas tomaron como base el de Cattell considerando las dos inteligencias fluida y cristalizada, pero mejorándola con la presencia de una diversidad de factores: inteligencia general fluida –Gf, inteligencia general cristalizada –Gc, inteligencia general viso-espacial –Gy, fluidez ideativa –Gi-, Rapidez –Gs-, inteligencia general fluida y cristalizada, visualización general I, razonamiento, fluidez, visualización general II (Martínez, 1996). En sí, la fluida supone pensar de forma abstracta y solucionar conflictos y la cristalizada significa tener conocimientos a partir de experiencias anteriores.

Vernon

En 1982, muestra que la inteligencia está combinada por varias capacidades aludiendo la presencia de tres niveles (Carbajo, 2011): factor general o factor “g; factores mayores de grupo (habilidades verbales-educativo y espacial-mecánico) y factores menores de grupo (habilidades para ejecutar tareas). Dicho modelo manifiesta que de acuerdo al tipo de inteligencia es el nivel de desarrollo manifestado en la realidad.

Guilford

Estimado como el continuo de Thrustone y de los estudios de Binet; en 1967, mediante el modelo de la Estructura del Intelecto, Guilford busca identificar las funciones y procesos cognitivos, que definen las aptitudes intelectuales expresados en la realidad del individuo (Carbajo, 2011). No toma en cuenta el

factor (g) u otros factores, sino que expone 120 aptitudes independientes pero al vincularse pueden ser dependientes.

1.3.4. Cognitivo: Piaget y Vygotsky, Teoría de Anderson

Piaget

Enfocada en la naturaleza y desarrollo de la inteligencia. Piaget (1999), detalla sobre la modificación en el pensamiento lógico a partir de cuatro etapas; sensorio-motora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales y que, a partir de la interacción con el medio ambiente logra obtener información. En la tendencia al equilibrio expone dos conceptos que están vinculados: asimilación y acomodación; para conocer cómo el niño va comprendiendo el mundo de acuerdo a su edad.

En otras palabras, el niño nace sólo con reflejos y poco a poco, va construyendo su aprendizaje a través de la asimilación de conceptos de su propia realidad, pero en muchas ocasiones le es difícil esta realidad, por los problemas y obstáculos que se le presentan, por lo tanto, el niño tiene que acomodarse a su realidad para que al final llegue a la adaptación. Más tarde, llegan a una forma de equilibrio, es decir, son más estables que las anteriores.

Por lo pronto, Piaget comprende la inteligencia como una habilidad para adaptarse a nuevas direcciones; es evolutiva, ya que las estructuras con las cuales conocemos el mundo son variables para cada periodo (Zubirían, 2002).

Vygotsky

En sus estudios comparte las concepciones generales acerca del desarrollo del pensamiento en la adolescencia, porque a esta edad le permite apoderarse del pensamiento en conceptos. Expuso la zona de desarrollo próximo que no es más que el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño eran abundantes, sin embargo, estaban desordenados, por lo que era necesario la presencia de un adulto para equilibrarlos (Vygotsky, 2013); es decir, es la zona donde se encuentran las funciones que aún no han madurado.

Así la inteligencia para dicho autor es un producto histórico cultural que puede cambiar a partir de actividades mediadas por el lenguaje (Arias, 2013).

Teoría de Anderson

El modelo ACT (adaptive control of thought –control adaptable del pensamiento) de Anderson, refiere a la adquisición de destrezas. Considera dos memorias declarativa y procedimental. La declarativa es una red semántica con una forma específica de activación de propagación; la procedimental es una forma de control objetivo-jerárquica (Anderson, 1983). En realidad, los conocimientos declarativos son una forma de guardar información en la memoria a largo plazo, por ejemplo; ideas o hechos y los conocimientos procedimentales, concibe la idea del cómo hacer las cosas.

1.3.5. Triárquica: Sternberg: Componencial, Experiencial y Contextual

De acuerdo a Prieto y Sternberg (1991), la teoría engloba factores sociales, contextuales y habilidades, su objetivo es explicar la inteligencia, de acuerdo a tres subteoría: componencial, experiencial y contextual; conocida como la teoría triárquica.

En síntesis, la primera expone que para llevar a cabo alguna tarea o actividad las personas utilizan mecanismos mentales que les ayudan a planear el proceso, controlar y evaluar el problema. Está interrelacionada con la habilidad analítica ya que ésta puede aislar entre el problema y solución que no pueden verse. Sin embargo, los problemas de mayor análisis son resueltos por otros mecanismos siendo su trabajo resolverlos.

La segunda, refiere al resultado de la experiencia. Por ejemplo: cuando una persona sabe escribir bien en la computadora y redactar una carta, entonces al hacerla ya no estará pensando en cómo elaborarla, sino ese momento la ocupa para pensar qué otras cosas va a hacer después de terminarla; significa que lo hace de forma mecánica. Y como ya sabe el proceso puede ocupar el tiempo en ejecutar otras tareas al mismo tiempo.

Y la tercera, aplica en circunstancias reales, con el fin de adaptarse al medio, buscar ambientes alternativos; de éstos seleccionar el más adecuado y crear un ambiente de acuerdo a las necesidades del hombre; es decir, genera una interrelación de inteligencia con el medio que le rodea.

1.3.6. Múltiples: Gardner y sus ocho inteligencias múltiples

En 1979, Howard Gardner, investigador de Harvard, recoge la comisión por parte de la Fundación Bernard Van Leer, del grupo filantrópico holandés, la investigación sobre el potencial humano. Gardner por su parte, había pensado desde los años de 1970, sobre “muchas clases de mentes”, sin embargo, no fue sino hasta 1983 al publicar su libro *Frames of Mind* (Estructuras de la mente), cuando surge la TIM para contrarrestar el paradigma de la inteligencia unitaria.

Considera que un expediente académico no es elemento clave para conocer la inteligencia del ser humano, sino que cada uno tiene un tipo de inteligencia que lo hace ser único e irrepetible. De esta forma, manifiesta que no sólo existe una inteligencia, sino varias, las cuales son: Inteligencia Lógico-matemática, Inteligencia Lingüística, Inteligencia Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Corporal – kinestésica, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal, años más tarde en 1994 incluye la naturalista.

1.3.7. Emocional: Antecedentes, a partir de 1950; Salovey y Mayer; Goleman y Bisquerra.

Los antecedentes sobre “emociones” están en counseling; para especificar es en la psicología humanista con Carl Rogers (1902-1987) que entre los años de 1940 y 1950, surge la llamada -psicoterapia centrada en el cliente-, Gordon Allport (1897-1967) centrado en la personalidad y Abraham Maslow (1908-1970) con la pirámide de las necesidades busca la salud mental y la psicoterapia racional-emotiva, con Albert Ellis (1913-2007) expone en 1957 la terapia racional emotiva conductual. Taylor *et al.*, (1997), citado en Bisquerra (2003), atendieron estudios sobre la influencia de las emociones en salud mental y física.

En 1966, Leuner divulga un artículo en alemán sobre inteligencia emocional y emancipación, en él manifiesta cómo muchas mujeres niegan tomar un nuevo rol social, el origen es la baja inteligencia emocional. Mayer *et al.*, (2000), citado en Bisquerra (2003).

Payne W.L. en 1986 expone un trabajo –A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration, relating to fear, pain and desire- da a conocer el conflicto ente emoción y razón (citado por Mayer *et al.*, 2000, en Bisquerra 2003).

Bar-On utiliza en su tesis doctoral el término EQ (Emotional Quotient- Coeficiente emocional). Años más tarde, Mayer, Di Paolo y Salovey (1990) y Salovey y Mayer (1990) publicaron diversos artículos sobre inteligencia emocional, sin embargo, tuvo mayor interés éste último con el nombre: -Emotional Intelligence-.

En 1994 fue fundado el CASEL -Consortium for the Advancement of Social Emotional Learning- (Colaborativo para el aprendizaje Académico, Social y Emocional- ofrece una manera adecuada para evaluar programas sociales y emocionales.

En 1995, Goleman impacta con el libro -inteligencia emocional- el cual justifica la controversia que existía en ese momento con el libro de Herrnstein y Murray que en 1994 salió a la luz –the bell curve- en el que expone la importancia del CI y discernir las clases sociales en América.

Es así como la –inteligencia emocional- ha sobresalido a nivel social (Mayer, *et al* (2000) en Bisquerra, (2003) afirman que, hay tres maneras de definirla: como habilidad mental, rasgo de personalidad o movimiento cultural (Zeitgeist).

1.3.8. Educación emocional y bienestar, educación para la ciudadanía y convivencia y, psicopedagogía de las emociones

Educación emocional y bienestar

Bisquerra (2003) explica que, la palabra clave de la educación emocional es “emoción”, procedente de una fundamentación basada al marco conceptual de las emociones y las teorías de las emociones; lo que lleva al constructo de la IE, en un marco de las IM; de aquí pasa al constructo de competencia emocional y el desarrollo de ésta, es tomada como una competencia para la vida que desemboca en la educación emocional. Considerada como innovación dentro del contexto educativo, porque es una estrategia que reconoce la importancia para insertarla en la vida social del hombre, con el objeto de marcar la pauta para fortalecer las

relaciones interpersonales dentro y fuera del aula de clases. Para insertar la IE, no es tarea fácil requiere de ir paso a paso, de conocimiento y comprensión primero de sí mismo y después de los demás, lograr una visión integral en el que mente y cuerpo logren una vinculación estrecha para adentrarse al mundo externo y explicar el mundo interno.

También Bisquerra (2001), explica que, la educación emocional como un proceso continuo y permanente con el fin de fomentar el desarrollo emocional complementando al cognitivo; ambos elementos para fortalecer la personalidad integral a partir de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con la finalidad de enfrentar retos de la vida y bienestar personal y social. Por ejemplo, al buscar mejoras en la vida, sobre todo cuando el individuo está en conductas de riesgo y que detrás de esto enfrente inestabilidad emocional.

En este sentido, Bisquerra y Hernández (2016), comentan que, el bienestar contiene dos dimensiones, una personal y otra social, guiadas hacia el desarrollo integral de las personas; es decir, el objetivo es el bienestar social en interacción con el bienestar personal. Por lo que la educación emocional, es bueno que inicie en los primeros años de la vida, para que siempre esté presente. Dicha educación sigue una metodología en especial práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, respiración, entre otros) con la finalidad de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales, porque las actividades grupales propician el aprendizaje y el bienestar. Lo anterior, puede reflejarse cuando dentro del aula se realizan dinámicas; favorece las interrelaciones, sobre todo cuando están enfocadas hacia las emociones, éstas pretenden hacer frente a algunos desajustes emocionales.

Ahora bien, de acuerdo a Bisquerra (2016), las competencias emocionales se basan en la IE y, así como hay varios modelos, también los hay de competencias emocionales el GROP -*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*- (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), de España, ha guiado sus estudios hacia la educación emocional, docencia e investigación, el objetivo: aportar en el desarrollo de competencias emocionales organizándolo en cinco

bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

Bisquerra y Hernández (2016), proponen diversas actividades, para fomentar la educación emocional; expresar o verbalizar las emociones que –sienten, agradecer las cosas buenas que les ocurren a través de textos u oral, dedicar los primeros o últimos cinco minutos del día a comentar aspectos positivos de la vida, realizar prácticas de relajación y meditación, en algunos momentos de la jornada escolar-. Siendo de esta forma, las actividades pueden ser divertidas porque la diversión no es lo contrario de lo serio, sino de lo aburrido.

Otras propuestas están insertas en Bisquerra (2013), con actividades para experimentar emociones positivas, a partir de fotos, escritos personales, dar las gracias, manifestar agradecimiento, dedicar los primeros o últimos cinco minutos del día a comentar aspectos de la vida, relajación para valorar el silencio, la calma, la tranquilidad, vivir sin prisas. Dejando tiempo para la introspección, reflexión, toma de conciencia del propio bienestar respiración profunda, meditación, mindfulness y muchos más.

Educación para la Ciudadanía y Convivencia

El proyecto de Educación para la Ciudadanía y Convivencia; refiere a una propuesta por parte de los Gobiernos de diversos países europeos y Estados Unidos con la finalidad de llevar a cabo una educación desarrollada dentro de una ciudadanía, tanto activa como afectiva y, como resultado la convivencia en democracia, bienestar personal y social; requiere de habilidades sociales, el respeto y la tolerancia, la prevención y resolución positiva de conflictos para hacerlo creíble. Durante la adolescencia requiere de insertar temas de actualidad, interés y conflictos sociales para provocar el pensamiento reflexivo y crítico (Bisquerra, 2010).

Cabe destacar, que la actual sociedad está identificada porque se centra más en el tener y no en el ser, piensan que los sentimientos y las emociones significan posesión y riqueza de bienes materiales creyendo que la felicidad la encontrarán

entre más posesiones tengan y echan a la basura las cosas positivas que les ofrece la vida, como lo afectivo.

La base para lograr dicho objetivo es sin duda, la educación que como lo sustenta Gallardo (2009), es el medio más adecuado, para formar ciudadanos libres, democráticos, responsables y críticos, que construyan una sociedad más justa, igualitaria y equitativa, donde exista la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales.

En este camino, Bisquerra (2008), expresa que ciudadanía significa “miembro de una ciudad o sociedad” y tiene derechos civiles, políticos y socioeconómicos, los derechos del ciudadano, son un aspecto importante que connota una dimensión legal y política de ciudadanía. Sin embargo, también destaca que la ciudadanía no es sólo la plenitud de derechos en una sociedad democrática, sino el acceso a las condiciones que hacen posible el bienestar y para esto debe asegurarse la convivencia. El comportamiento cívico es un concepto relacionado con la ciudadanía, que remite a una cultura cívica que hace posible la convivencia en democracia; lo que implica la eliminación de la violencia de todo tipo, agresión al medio ambiente, y todo comportamiento de riesgo que atenta al bienestar personal o social. Por tal motivo, dicho concepto puede comprenderse en su aspecto legal, jurídico y político, pero también en su sentido social y de desarrollo humano.

De esta manera, la finalidad de la Educación para la Ciudadanía, es educar a ciudadanos efectivos y responsables, que tengan hábitos y competencias para la convivencia ciudadana en democracia y las características que debe poseer un ciudadano y las que debe poseer un ciudadano efectivo y responsable, son: acepta valores relacionados a la democracia y se esfuerza por aplicarlos; acepta la responsabilidad de su propio bienestar, el de su familia y de la comunidad; tiene conocimientos de la gente, historia y tradiciones que han configurado desde el nivel local al mundial; tiene conocimiento sobre la Constitución y la forma de organización que rige el país; busca información a partir de fuentes diversas, para tener opiniones y puedan aportar soluciones creativas; analiza y evalúa

críticamente las ideas, costumbres y acontecimientos, y se formula preguntas significativas de cara a la mejora de la convivencia; utiliza competencias de toma de decisiones efectiva y resolución de problemas en la vida pública y privada; tiene la habilidad de colaborar de forma efectiva como miembro de un grupo; participa de forma activa en la vida comunitaria; entre otros.

Durante la adolescencia pueden desarrollar la discusión sobre temas de interés, de actualidad, conflictos sociales, entre otros aspectos para estimular el pensamiento reflexivo y crítico, con implicaciones en el propio comportamiento cívico; ejercicios de simulación de democracia: juicios simulados, mítines políticos, elecciones; mantener contacto con personas comprometidas en proyectos sociales; discutir la identidad (política, étnica, religiosa) para respetar la identidad de otras personas.

Y por supuesto, será posible la convivencia en democracia una vez adquirido las competencias; sociales, regulación de la ira, para evitar comportamientos violentos, no implicarse en comportamientos de riesgo innecesario, gestión del bienestar subjetivo, no consumir drogas que puedan afectar la convivencia y al bienestar personal y familiar, entre otros.

Psicopedagogía de las emociones

La orientación psicopedagógica puede ser un término globalizador, apropiado para incluir lo que en otras épocas se le ha denominado orientación escolar y profesional, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, guidance, counseling, asesoramiento, entre otros; y define la orientación psicopedagógica como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. El apoyo puede realizarse a partir de intervenciones profesionalizados con base a principios científicos y filosóficos (Bisquerra, 2006, 2009) que reafirman el concepto; la psicopedagogía de las emociones es una forma de intervenir sobre las emociones, a partir de las competencias emocionales.

En esta misma dirección Adam (2003), afirma que, la intervención psicopedagógica debe cobrar conciencia de la dinámica de las relaciones que se producen y fomentar el conocimiento de las situaciones concretas y la participación de los individuos, para que puedan ser miembros activos y responsables del desarrollo personal y colectivo de los contactos interpersonales. Dicho autor confirma el valor que tiene la contribución del ser humano, en su propia educación emotiva, es decir, no significa suprimir las emociones sino hacerlas conscientes.

Considerando que la inteligencia racional y emocional, no pueden separarse; lo importante es hacer conciencia de esta relación que puede apreciarse en la forma de vida de una persona, porque al vincular la emoción y la cognición podrá ser capaz de generar pensamientos y dar juicios de valor como consecuencia del razonamiento, de la conciencia, de los valores, de forma estructurada donde las emociones sean los movilizadores para la buena toma de decisiones, de esta manera, permitirá hacer su voluntad de acuerdo a un objetivo, pero sin perder de vista la intención racional.

De esta manera, es claro que deba aplicarse al contexto educativo la educación de las emociones, para aplicarlas a diversas situaciones cotidianas como: alcoholismo, drogadicción, ira, tristeza, dolor, violencia y muchos otros, porque hay que reconocer que de acuerdo a cómo nos comportamos en muchas ocasiones, es de acuerdo a cómo nos sentimos. Bisquerra (2014), muestra el teatro didáctico como una estrategia de prevención del acoso escolar, siendo un conjunto de técnicas teatrales que apoyan y promueven los planes y programas educativos, rescatando los valores universales. Promueve la creatividad, imaginación reflexión y un mejor comportamiento; con el propósito de mover el pensamiento del actor y espectador para tomar conciencia de la situación existencial y social en que vive.

Por otra parte, Bisquerra (2006), aclara que la orientación para la prevención y desarrollo, se propone la prevención en sentido amplio y el desarrollo personal y social para problemas (drogadicción, embarazos no deseados, accidentes como

consecuencia de conducción temeraria, sida, entre otros) una de las soluciones es la prevención primaria y como complemento está el desarrollo humano (intelectual, cognitivo, social, moral, emocional).

Dentro de la temática pueden considerarse como propuestas: habilidades de vida, mejora de la autoestima, prevención del estrés, reestructuración cognitiva, cambio de atribución causal, técnicas, de relajación, imaginación emotiva, desensibilización sistemática, temas transversales (educación para la salud, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación diaria, educación del consumidor, educación para la igualdad; aquí recae por supuesto la educación emocional).

CAPÍTULO II. MODELOS DE INTELIGENCIA MÚLTIPLES

Introducción

Gardner (2008), traza el surgimiento de la TIM, la cual acentúa la existencia de varias “inteligencias” utilizando la palabra en plural, para concretar que las diversas capacidades humanas consiguen agruparse a partir de características propias de cada inteligencia y que cada individuo posee.

2.1. Origen y principios del modelo de las inteligencias múltiples

Una de las ideas centrales de la TIM, es respetar la diversidad entre seres humanos (formas de ser, de pensar, de aprender, de intereses, de solucionar problemas, de evaluar). Y para subrayar dichas capacidades que posee el ser humano, Gardner (2008) agrupa ocho inteligencias: lingüística, lógico-matemática, cinético-corporal, espacial, musical, naturalista, personal: intrapersonal e interpersonal.

Para fortalecer la base teórica de las IM Gardner realizó –test- que cada inteligencia debía superar para considerarla como tal y no contemplarlas como talento, aptitud o habilidad; basándose en ocho criterios: 1) Aislamiento potencial por daño cerebral, 2) Existencia de genios, prodigios y otros individuos excepcionales, 3) Historia de desarrollo distintiva y conjunto definible de habilidades, 4) Historia evolutiva y plausibilidad evolutiva, 5) Apoyo de datos psicométricos, 6) Apoyo de tareas psicológicas experimentales, 7) Una aplicación central o conjunto de aplicaciones identificables, 8) Susceptibilidad a la codificación en un sistema de símbolos (Armstrong, 2006).

2.2. La Escuela Nueva: Principios y aportaciones al modelo John-Dewey

A finales del Siglo XIX y principios del XX, surge un movimiento de renovación pedagógica, la primera contribución fue –Escuelas Nuevas- donde Dewey (2010), declara la necesidad de hacer un cambio en la escuela tradicional a partir de la continuidad experiencial, que no es más que discernir las experiencias que van a ayudar educativamente hablando de las que no lo son, recogiendo algo de la que ha pasado y cambiar para mejorar de las que vienen después. Comenta que la

experiencia es un intercambio entre el hombre y su medio ambiente y no solo conocimiento.

Enfatiza en la preparación para el futuro de los alumnos, criticando el carácter estático de los fines de la escuela tradicional, el autoritarismo, modelo, reglas, imposición, rutina y costumbre.

2.3. Ovide Decroly: La globalización y los centros de interés

Decroly define la Globalización como una forma de educación que beneficia al alumno de acuerdo a su realidad, para tener una participación activa y crítica. También, menciona las dos formas de Globalizar el Currículo. Los Centros de Interés Decrolyanos y el Método de Proyectos. La primera basa la Globalización en las necesidades e intereses de los niños y la segunda debe ocuparse a las tareas realizadas dentro del aula. (Torres, 1987). Es decir, plantea que cuando el niño reconoce sus necesidades le permite comprender sus intereses y centrar su atención en éstos, de tal forma, que lo motive a aprender más posicionándose como un ser libre y activo.

2.4. William Herat Kilpatrick y el método de proyectos

El método de proyectos refiere una actividad espontánea y coordinada, para realizar un trabajo globalizador y escogido por los alumnos, sintiéndose protagonistas y haciéndose responsables en todo el proceso (Zavala, 1999). Es un método de formación integral, respetando al ser humano y a su naturaleza para que los estudiantes a) potencien sus fortalezas, b) enfrenten los retos del futuro, c) desarrollen la autoestima y liderazgo, d) desarrollar su sensibilidad para crear, e) desarrollar su habilidad natural y f) formar individuos equilibrados (Paymal, 2008). Lo que interesa en este proyecto es que los alumnos se sientan libres, desde que eligen el tema que van a desarrollar, garantizando que van a responder de acuerdo a lo que viven, en este caso, adaptándose a la situación tecnológica.

2.5. María Montessori y la pedagogía científica

Este método estimula la naturalidad del alumno, le da libre albedrío para autodesarrollarse con la ayuda de tres enfoques: enfoque motor, sensorial e intelectual (Trilla, 2001). Sin embargo, Abbagnano (2005), habla sobre la mente del niño como algo íntimo, algo que sólo es de él; sufriendo una transformación

que absorbe cualquier experiencia, considerándola como autoeducación. Por lo antes mencionado, puede decirse que el desarrollo del alumno, es natural haciendo su aprendizaje activo; este método alienta la responsabilidad en el trabajo.

2.6. La aplicación y desarrollo de las inteligencias múltiples en la escuela y el aula

Bajo el enfoque de que hay diferentes personas, con varias maneras de pensar y actuar, entonces cada quien desarrolla diversas inteligencias y la forma de aprender no puede ser igual para todos. Paymal (2008), asevera que, el método de las IM abre nuevos horizontes de flexibilidad, creatividad y libertad para los niños de hoy para buscar, procesar y devolver la información procesada permitiendo que dentro del aula haya diversidad, expresión, expansión, impulso, diversión y alegría y desarrollarse en el área que le agrade. Por lo que, al utilizar este sistema, trae condiciones a favor como: respetar talentos, incentivar al individuo, proporciona satisfacción de saber que se forman para hacer su misión específica, autoestima, no pretende poner a todos en el mismo molde, educación variada.

2.7. Inteligencias múltiples de Gardner

Gardner (1995), señala ocho inteligencias: lingüística, lógico matemática, espacial, cinético-corporal, musical, naturalista, personal (interpersonal e intrapersonal); para fortalecer la idea de que la educación como ente formadora, debe centrarse en el individuo, su forma de aprender, a lo que le gusta e interesa y no guiarse sólo en materias duras como las matemáticas.

2.7.1. Inteligencia Lingüística

Gardner (1995), manifiesta que es una capacidad por ejemplo la lógica de un poeta se centra en una sensibilidad para los matices de significado, y lo que implican (o excluyen) para palabras afines; sensibilidad para la interacción entre las connotaciones lingüísticas; para la fonología: los sonidos de las palabras y sus interacciones musicales; dominio de la sintaxis: las reglas que gobiernan el orden de las palabras y sus inflexiones; apreciar las funciones pragmáticas, los usos que

se pueden dar al lenguaje: debe percatarse de los diferentes actos del habla poética, que van desde la lírica amorosa hasta la épica de la descripción; desde lo directo de una orden hasta las sutilezas de una súplica.

Sin embargo, para aquel que no es poeta puede decirse que tiene esta capacidad cuando posee alguno de estos aspectos del conocimiento lingüístico; a) aspecto retórico del lenguaje –habilidad de emplearlo para convencer a otros individuos, acerca de un curso de acción-; b) poder mnemotécnico del lenguaje – capacidad de emplear este instrumento para ayudar a uno a recordar información, que va desde listas de posesiones hasta reglas de un juego, de direcciones para encontrar un destino hasta procedimientos para operar una nueva máquina; c) explicación – por medio de explicaciones orales empleando el verso, recopilación de adagios o explicaciones sencillas y a través de escritos y d) facultad del lenguaje para explicar sus propias actividades –habilidad de emplear el lenguaje para reflexionar en el lenguaje, para empeñarse en el análisis “metalingüístico”-. Por lo tanto, es la capacidad de manejar las palabras con eficacia, de manera oral y escrita (oradores, políticos, escritores, poetas).

De acuerdo a Armstrong (2006), es la capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea de forma oral (por ejemplo, como narrador, orador o político) o escrito (poetas, dramaturgos, editores, periodistas). Incluye la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos son la retórica (uso del lenguaje para convencer a otros de que realicen una acción determinada), la mnemotecnica (uso del lenguaje para recordar información), la explicación (uso del lenguaje para informar) y el metalenguaje (uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje).

2.7.2. Inteligencia Musical

Las personas con inclinación musical (Gardner, 1995), pueden adoptar diversos papeles que van desde el compositor de vanguardia que intenta crear un nuevo modismo, hasta el escucha novato que trata de comprender el sentido de las

tonadillas infantiles. Puede explicarse como la capacidad de distinguir, percibir, transformar; envuelve la sensibilidad de los elementos constituyentes de la música: melodías, sonido, ritmo, tono conforme se desarrolla en el tiempo (música horizontal), y vertical cuando dos o más sonidos se emiten al mismo tiempo y el timbre, cualidad característica del tono, en fin, el gusto por la música es por diferentes razones. Dentro de este título están los compositores o los que guían su tarea, a partir de obras escritas de otras personas como instrumentista, cantantes, al que la interpreta tal es el caso de un director.

Es la capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales), transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, al tono, o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o –de arriba hacia abajo- (global, intuitiva), formal o –de abajo hacia arriba- (analítica, técnica), o ambas (Armstrong, 2006).

2.7.3. Inteligencia Lógico-Matemática

Gardner (1995), afirma que, el mundo del matemático es un mundo aparte, lo que caracteriza al individuo es su amor por trabajar con la abstracción, para formar largas cadenas de razonamiento, siendo la emoción del matemático la solución de un problema que durante tiempo se ha considerado irresoluble. En el centro de la destreza matemática se encuentra la habilidad, para reconocer problemas significantes y luego resolverlos. Los científicos también son guiados por temas subyacentes de temas: creencias acerca de cómo debe operar el universo y convicciones básicas acerca de cómo se revelan mejor estos principios. Así, que aquí están los lógicos, matemáticos, científicos, ingenieros. Según Armstrong (2006), sostiene que es la capacidad de utilizar los números con eficacia (matemáticos, contables, estadísticos) y de razonar bien (científicos, programadores, informáticos, especialistas en lógica). Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones (si...entonces, causa-efecto); funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos empleados en la inteligencia lógico-matemática, incluyen:

categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis).

2.7.4. Inteligencia Espacial

Es la habilidad (Gardner, 1995), para percibir una forma o un objeto, sensibilidad de tensión, equilibrio y composición que caracterizan una pintura, una escultura, al igual que muchos elementos naturales (fuego, cascada); estas facetas que contribuyen al poder de un despliegue, ocupan la atención de artistas y quienes aprecian las obras de arte. En sí es la capacidad de apreciar la parte visual y espacial adaptándolas a la vida cotidiana; involucra la sensibilidad del ambiente como forma, espacio, colores, entre otros. Aquí se encuentran los navegantes, pintores, escultores, ajedrecistas, pilotos, cirujanos, fotógrafos, artistas gráficos, arquitectos. Dicha inteligencia compete a la capacidad de percibir el mundo visuo-espacial, de manera precisa (por ejemplo, como un cazador, un escolta o un guía) y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones (interioristas, arquitectos, artistas, inventores). Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial (Armstrong, 2006).

2.7.5. Inteligencia Kinestésico-Corporal

Habilidad según Gardner (1995), para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos al igual que orientados a metas, para trabajar con objetos, tanto con los que comprenden los movimientos motores finos de los dedos y manos como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo. El control de los movimientos corporales propios y la capacidad para manejar objetos con habilidad pueden existir por separado; pero la habilidad para emplear el cuerpo para fines funcionales o expresivos, tiende a ir de la mano de la habilidad para la manipulación de objetos.

En otras palabras, es la que muestra cómo el cuerpo expresa lo que piensa y siente; corresponde a las habilidades físicas y flexibilidad; dentro de éste apartado

están los bailarines, nadadores, artesanos, jugadores, instrumentistas, actor, intérprete, coreógrafo. Tal como lo sostiene Armstrong (2006), es el dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos (actores, mimos, atletas o bailarines), o facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos (artesanos, escultores, mecánicos, cirujanos). Esta inteligencia incluye habilidades físicas, específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas.

2.7.6. Inteligencia Interpersonal

La inteligencia personal se divide en: intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1995). Así, la segunda se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Es la capacidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. En su forma más elemental comprende la habilidad para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de ánimo. En forma más avanzada, permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos influyendo en un grupo de individuos dispares, para que se comporten según un lineamiento deseado. Aquí están los políticos, religiosos, padres, profesores, terapeutas, consejeros.

En la adolescencia el entendimiento del mundo social, también se vuelve mucho más diferenciado, el joven sabe que toda sociedad debe tener leyes para poder funcionar en forma apropiada. Cuanto menos comprenda una persona los sentimientos, respuestas y conducta de los demás, mayor probabilidad tendrá de interactuar en forma inapropiada con los demás. Por lo tanto, la inteligencia interpersonal es la capacidad de diferenciar los estados de ánimo, sentimientos, expresiones, gestos y propósitos de las personas que le rodean.

En esta misma línea, es la capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder

con eficacia y de modo pragmático a esas señales (por ejemplo, influyendo en un grupo de personas para que realicen una determinada acción) (Armstrong, 2006).

2.7.7. Inteligencia Intrapersonal

La intrapersonal (Gardner, 1995), refiere al desarrollo de los aspectos internos de una persona; la capacidad para acceder a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia; en su forma primitiva es la capacidad de distinguir un sentimiento de placer de uno de dolor y, con base en ese tipo de discriminación, de involucrarse más en una situación o de retirarse de ella; en su nivel más avanzado, el conocimiento intrapersonal permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos. Aquí se encuentran los novelistas, terapeutas, ancianos sabios.

En la adolescencia, las formas personales de conocimiento dan una serie de giros importantes; el joven busca amigos que lo valoren por sus discernimientos, conocimientos y sensibilidad propios más que por su fuerza o posesiones materiales. Cuanto menos comprenda una persona sus propios sentimientos, más presa será de ellos. Por lo tanto, es la capacidad de identificar las habilidades y defectos; sentimientos y emociones; temperamento, capacidades, autocomprensión y dificultades de sí mismo.

También, esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima (Armstrong, 2006). En otros términos, significa saber de sí mismos porque al momento en que los individuos se conocen saben actuar en consecuencia y son responsables en derivación.

2.7.8. Inteligencia Naturalista

De acuerdo a Gardner (2011), es la capacidad de explorar, reconocer o inspeccionar especies de flora y fauna, así como la percepción en general de la

naturaleza, podría incluir fenómenos naturales, tal es el caso de las montañas o nubes, sin embargo, en el caso de las personas que viven en zonas súbanas refiere a la distinción de entes inanimados como automóviles. También, se comprende como facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. Además, incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (formaciones de nubes y montañas) y, en el caso de los individuos criados en un entorno urbano, la capacidad de distinguir formas inanimadas como coches, zapatillas deportivas o cubiertas de discos compactos (Armstrong, 2006).

A partir de lo anterior, puede decirse que todas las inteligencias están relacionadas (Gardner, 1995), así, los científicos se apoyan en el lenguaje para expresar sus hallazgos; los historiadores o críticos literarios lo utilizan para transmitir sus conclusiones; el humanista está atado en forma íntima a la evidencia (hechos, artefactos, hallazgos de sus predecesores); el escritor expresivo, el novelista, el ensayista sus palabras son de gran importancia.

El matemático se interesa en las formas por las formas mismas, analiza la música, pero desde el punto de vista matemático es sólo otro patrón. La lógico-matemática está relacionada con la lógica del lenguaje y la lógica de la música, pero estas lógicas operan de acuerdo a sus propias reglas; con la espacial en áreas como ajedrez, ingeniería y arquitectura. La inteligencia espacial, está relacionada con la cinestésico-corporal, porque es inherente al uso del cuerpo propio y a las acciones propias en el mundo

La inteligencia corporal completa un trío de inteligencias relacionadas con objetos: la inteligencia lógico-matemática que surge de formar patrones con objetos en arreglos numéricos; la inteligencia espacial, que se centra en la habilidad de un individuo para transformar objetos dentro de su ambiente y para encontrar su camino en medio de un mundo de objetos en el espacio, y la inteligencia corporal que, al centrarse en el interior, está limitada al ejercicio del propio cuerpo y, en el exterior, comprende acciones físicas sobre los objetos en el mundo.

La inteligencia personal influye en una persona, por ejemplo un maestro debe tener la capacidad para estar en contacto con sus alumnos y una inteligencia intrapersonal, para resolver problemas diversos en la vida personal y social

CAPÍTULO III. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Introducción

La inteligencia emocional es un constructo que tiene su historia, ha sido estudiada por varios autores Payne (1964); Leuner (1966); (Salovey y Mayer, 1990); Goleman (1995); Shutte *et al.*, (1998) Stankov *et al.*, (1998), Bar-On (1997), Epstein (1998), Saarni (2000), Bisquerra (2003), entre otros, así como filósofos de gran envergadura; Sócrates, Platón, Descartes y otros más, antes de llamarle como tal.

El siguiente capítulo explica el origen de la inteligencia emocional, modelos que lo distinguen, el cerebro emocional y las competencias emocionales.

3.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

En 1990, Salovey y Mayer definen la IE como- la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones-, En 1997 la detallan como –la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones a fin de promover crecimiento emocional e intelectual- y en el 2000 Mayer, Salovey y Caruso expresan que es un modelo de cuatro ramas interrelacionadas: 1) Percepción emocional; 2) Integración emocional; 3) Comprensión emocional y 4) Regulación emocional (Bisquerra, 2003).

Y en 1995 hay otra definición que da auge a la IE, así Goleman (1999), enfatiza en la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común.

3.1.1. Origen de la inteligencia emocional

La inteligencia y la emoción consideradas como incompatibles por varias razones; la emoción estimada como fuerza intrínseca, irracional y disruptiva, porque la mente es atropellada por las emociones, distorsionando el pensamiento, pero también éstas reacciones extremas fomentan la inteligencia a la hora de

interrumpir un proceso continuo de inadaptación y encauzarlo hacia lo primordial. Entonces las emociones estarían sobre la cognición.

Los estudios sobre inteligencia pueden encontrarse en varios autores; Broca (1824-1880), Galton (1883), Wundt (1832-1920), Binet (1857-1911), Stern (1912), Thorndike (1920), Spearman (1927), Thurstone (1938), Guilford (1967, 1987), Stein (1937), Cronbach (1960).

Pero a Thorndike es al que se le atribuye el origen de la IE, porque esboza varias inteligencias (comprensión verbal, rapidez perceptiva, fluidez verbal, representación espacial, memoria, razonamiento inductivo y capacidad para el cálculo). Años después Leuner en 1966 y Payne en 1964, contemplan en sus estudios la inteligencia emocional. Pero cabe recordar que Salovey y Mayer (1990), retoman la idea de las IM de Gardner, a partir de las inteligencias interpersonal e intrapersonal forman la “inteligencia emocional”. Y Goleman en 1995, lo da a conocer a todo el mundo a través de su libro “inteligencia emocional”.

De esta forma, el proceso de desarrollo conceptual de la IE, está estrechamente vinculada con la indagación de la inteligencia y la emoción, tal como lo señalan Schaffer *et al.*, (1940) y Young (1936, 1943), citado en Bisquerra (2003).

3.1.2. El cerebro emocional

En palabras de Casafont (2014), a partir de sistemas sensoriales: oído, gusto, somático y olfato, son preparadas en el sistema límbico y la corteza, se gestan las emociones básicas expresadas a partir de cambios fisiológicos. Primero cambios bioeléctricos, neurales, que parten de hipotálamo, activan y se expresan a través de la división simpática, del sistema Nervioso Autónomo o Vegetativo (SNA) poniendo al cuerpo en alerta, para que pueda actuar a través de la secreción de adrenalina y noradrenalina en la médula de las glándulas suprarrenales.

Inmediatamente después, se producen cambios moleculares, químicos y hormonales, que también parten del hipotálamo. Al activarse el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal y actuar su expresión a través del Sistema Neuroendocrino (SNE), permite que el cuerpo actúe gracias a la secreción de cortisol en la corteza

de las glándulas suprarrenales. El cortisol, moviliza la energía del cuerpo y pone a disposición la glucosa suficiente, para que sea posible: la participación del Sistema Neuromuscular o Motor Somático (SNM), encargado de expresar el comportamiento.

La amígdala, es la estructura implicada en el inicio de la respuesta, ésta es considerada básica para el procesamiento emocional de las señales sensoriales, porque recibe proyecciones de todas las áreas corticales de asociación sensorial y referencias talámicas que le llegan. El hipotálamo, es responsable de los cambios vegetativos que acompañan a la emoción, es el que coordina la expresión corporal de los estados emocionales, a través del SNA, el SNE y el SNM y se hacen conscientes cuando de nuevo alcanzan la corteza. La siguiente Figura 1 muestra las partes del cerebro emocional.

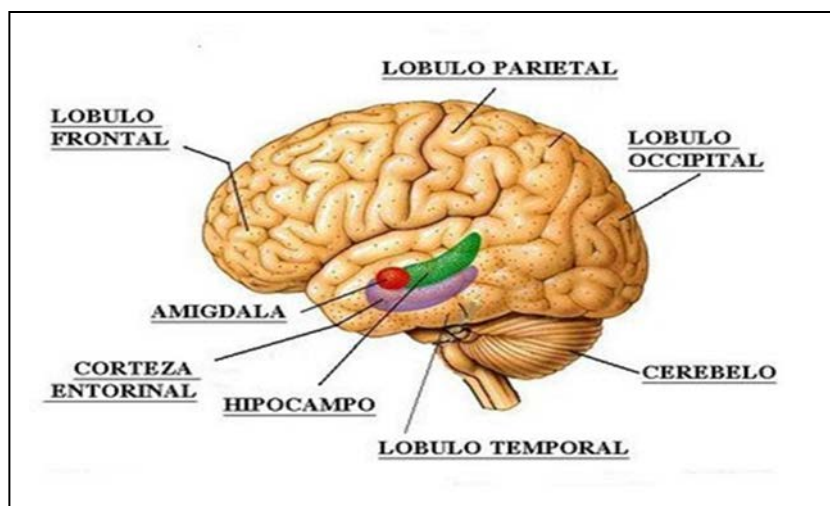


Figura 1. Cerebro emocional. Consultado de: [www.bing.figura del cerebro emocional](http://www.bing.figura-del-cerebro-emocional)

3.1.3. Desarrollo emocional: Niños y adolescentes

De acuerdo a Palacios *et al.*, (2009), el hombre experimenta emociones desde el momento de su nacimiento, primero emociones como agrado y desagrado. Conforme va creciendo otras van apareciendo, de esta forma; la alegría, enfado, sorpresa, ansiedad, miedo y tristeza, están presentes en todo niño. Entre el segundo y tercer año de vida, es considerada como una etapa trascendental en el desarrollo emocional porque destacan las emociones autoconscientes

(descubrimiento de uno mismo) y emociones sociomorales (la relación con los demás). Entre los tres y cuatro años, el lenguaje juega un papel muy importante para expresar las emociones. Entre los dos y seis años, aparecen nuevas emociones enunciándose con intensidad y rapidez, además pueden generarse otras más de acuerdo a las diferentes situaciones por las que atraviesa, por ejemplo, el enfado emerge por problemas entre iguales.

Por otra parte, entre los tres y cuatro años el desarrollo emocional no sólo tiene que ver con manifestaciones externas, sino también con la comprensión y control de los estados emocionales. Comienzan a disimular sus emociones pero sólo en ocasiones porque actúan más respecto a la educación familiar. Entre los cinco y seis años, pueden comprender una emoción real y una expresada y comienzan a ocultar algunos sentimientos, para adecuarse a las normas de la sociedad.

En otras palabras, cuando finaliza la primera infancia y empieza la adolescencia, los niños emprenden nuevos horizontes porque experimentan emociones complejas, por ejemplo: vergüenza, orgullo o culpa. Pero también, empiezan a comprender la existencia de emociones contradictorias, así como normas de expresión y a controlarlas. Las emociones contradictorias pueden generarse cuando existen sentimientos positivos y negativos al mismo tiempo; es decir, es una combinación de sentimientos diversos y para llegar a una comprensión emocional su evolución obedece a que día a día vaya en desarrollo el espacio cognitivo.

3.2. El Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer – Salovey (1997 Modelo de habilidades emocionales)

El modelo de habilidades emocionales de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), son 4) percepción, evaluación y expresión de la emoción, 3) facilitación emocional del pensamiento, 2) comprender y analizar las emociones empleando conocimiento emocional y 1) regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Está estructurado de abajo hacia arriba, de tal manera que el nivel uno considera las habilidades simples, sencillas de percibir y expresar emociones; así, la cuarta rama consiste en la regulación reflexiva de

las mismas. Es una sucesión de habilidades que la persona ha de ir desarrollando, a través de la práctica permanente.

3.2.1. Comprensión y análisis de las emociones

De acuerdo a Salovey y Mayer (1997), es la capacidad de comprender las emociones, utilizando el conocimiento emocional, después de que ha reconocido las similitudes, diferencias, significado, además de explorar que hay emociones complejas y contradictorias; así, el conocimiento emocional, en las relaciones interpersonales, emprende desde la temprana edad desarrollándose durante toda la vida y, por tanto; para que haya mejor comprensión emocional.

En otros términos, es la habilidad de distinguir hacia sí mismo y en los demás cambios que pueden ocurrir, a partir de una emoción a otra, por ejemplo: el remordimiento por sentir culpa hacia otra persona.

3.2.2. Regulación reflexiva de las emociones

Es la rama de alto nivel trata de regulación consciente de las emociones promoviendo el desarrollo emocional e intelectual conlleva a una reflexión consciente o metaexperiencia de los estados de humor y de la emoción; la metaexperiencia puede dividirse en: metaevaluación y metarregulación a respuestas emocionales y no escueta apreciación de los sentimientos (Salovey y Mayer, 1997).

Lo importante es saber guiar las emociones, sin extremar o mermar su valor, por esto, es recomendable estar abiertos a los sentimientos, tal y como vengan, aprender a vincular y desvincular las emociones de acuerdo a la situación.

3.3. El modelo de inteligencia emocional Bar-On

El modelo de inteligencia emocional y social de Bar-On, presenta cinco metacomponentes 1) intrapersonal, 2) interpersonal, 3) de adaptabilidad, 4) del manejo del estrés y 5) del estado de ánimo en general, y de ellos desprenden competencias y habilidades. El modelo muestra competencias emocionales y sociales conectadas que comprueban cómo las personas comprenden, expresan y

se relacionan con los otros; además hacer frente a retos, desafíos y presiones (Bar-On, 2010).

En realidad, explica cómo una persona establece relaciones con los demás y con el medio que le rodea y cómo los aspectos sociales y emocionales ejercen fuerza de modo que se comporte de una u otra forma.

3.3.1. Modelos Mixtos

Los modelos de IE son clasificados en modelos mixtos y modelos de habilidades además de otros, que sirven como complemento de los anteriores. Los primeros suponen la IE como un rasgo. El modelo de inteligencia social y emocional de Bar-On (1997) y el de Goleman (1995), están insertos en este rubro. Agregan elementos cercanos a la personalidad; en el de Bar-On hacen alusión a las competencias sociales que obligan a contemplar, para valerse en la vida diaria; constituida por microcomponentes: como comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, independencia, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad, felicidad y optimismo.

Goleman (1999), tiene la idea de que las competencias son rasgos de personalidad o componentes de la IE, en especial las que implican la habilidad para relacionarse de manera positiva con los otros; el modelo lleva consigo la conciencia de uno mismo, conciencia emocional, valoración, confianza en uno mismo, autorregulación, autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación, empatía, entre otros.

3.3.2. Modelo de habilidades emocionales

Según García y Giménez (2010), las habilidades emocionales, son los que fundamentan el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional y por lo tanto, no manejan componentes de factores de personalidad. Dentro de esta temática está el de Mayer y Salovey (1990). A su vez, Salvador (2010), comenta que está vinculada con el procesamiento de información, a partir de la función cognitiva y guiada sobre la base de una tradición

psicomotriz. Así, el modelo se caracteriza por poseer varias habilidades, las cuales apoyan la percepción, manejo y reflexión de emoción de manera inteligente.

3.3.3. Modelo de rasgos de la personalidad

Autores como Christal (1961), Norman (1963) y Goldberg (1966), coinciden en que la personalidad es expresada por cinco rasgos: factor O (Openness - apertura a nuevas experiencias), factor C (Conscientiousness - ser consciente o responsabilidad), factor E (Extraversión o extroversión), factor A (Agreeableness – afabilidad o amabilidad), factor N (Neuroticism - inestabilidad emocional). Las investigaciones muestran que, por lo menos la mitad de ellos son hereditarios y el otro 50% son alcanzados por la experiencia de la vida. Cada rasgo está dividido en subfactores, describiendo la personalidad y vinculándola con varias conductas, es decir, existe una idea de cómo un individuo puede afrontar los conflictos diarios, al conocer la posición en la que se encuentra dentro de los cinco rasgos (Goldberg, 1992).

3.4. El modelo de Goleman: Inteligencia emocional

Con la idea de que el cociente intelectual, no es un factor predecible para tener éxito en la vida, sino que existen otros que guían hacia el objetivo de las personas en 1995 Goleman toma las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (1979), para unir las y dar origen a la inteligencia emocional; en su modelo muestra la competencia personal y social para después dividir las en cinco competencias hasta llegar a 25, las cuales explican que no es necesario sobresalir en todas, sino que, por lo menos, en seis dispersas en todo el modelo para lograr el éxito. Menciona que, si bien las habilidades pueden ser genéticas, también son susceptibles de aprenderse y, por supuesto, de corregirlas a través de la experiencia de la vida y con las estrategias adecuadas. Además, puntualiza que las competencias requeridas por un individuo varían de acuerdo a las tareas y ambiente donde se desempeña.

3.5. El Modelo de Bonano. Secuencial de autorregulación emocional

Mayne y Bonano (2001), exponen que todo individuo mantiene un nivel de inteligencia emocional, sin embargo, necesita de autorregulación emocional para

afrontar las emociones de forma inteligente. El modelo está basado en tres categorías: regulación de control, regulación anticipatoria y regulación exploratoria. La primera incluye mecanismos que amortiguan, acentúan o intensifican las respuestas emocionales; la segunda identifica e implementa estrategias para mantener la homeostasis emocional y la tercera abarca conductas que promueven el desarrollo de habilidades.

3.6. El Modelo de Barret y Gross: Procesos de emociones

En 2001, Barret y Gross proponen el modelo de cinco procesos, el cual comprende las emociones como un fenómeno emergente y fluido como consecuencia de la relación entre procesos explícitos e implícitos; por tal motivo no puede realizarse una evaluación positiva o negativa de ellas. Es considerado como conjunto de procesos vinculados entre sí, que consiente a la persona al desplegar representaciones mentales en la generación y regulación de una respuesta emocional. Se basa en la capacidad del individuo, para cambiar el curso de la generación de emociones, lo que es lo mismo que la autorregulación emocional. Incluye 1) Selección de la situación, 2) Modificación de la situación, 3) Despliegue atencional, 4) Cambio cognitivo 5) Modulación de la respuesta (Ortiz, 2013).

3.7. El Modelo de de Bisquerra: Pentágono de Competencias

A partir de 1997 el GROPE ha guiado sus estudios hacia la educación emocional, docencia e investigación, el objetivo, aportar en el desarrollo de competencias emocionales. Uno de los precursores es Bisquerra (2003), quien ha guiado dicho proyecto desde su nacimiento. El pentágono de competencias, está estructurado por cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar, cada uno está subdividido en microcompetencias, en conjunto son elementos imprescindibles para mantener y mejorar las relaciones interpersonales en cualquier ámbito de la vida. A continuación, está descrito el modelo.

1. 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.
 - 1.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
 - 1.2. Dar nombre a las emociones: habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
 - 1.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal), que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
2. 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.
 - 2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)
 - 2.2. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno, no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la

propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

- 2.3. Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
- 2.4. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas, mediante la utilización de estrategias de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- 2.5. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

3. Autonomía Personal (autogestión): dentro de la autonomía personal, se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar de manera crítica las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

- 3.1. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- 3.2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- 3.3. Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

- 3.4. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
- 3.5. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar de manera crítica los mensajes sociales, culturales y de los medios, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- 3.6. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- 3.7. Autoeficacia emocional: capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo, que se siente como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica, como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo, sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su –teoría personal sobre las emociones- cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.
- 4. Inteligencia Interpersonal: Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.
 - 4.1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
 - 4.2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
 - 4.3. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás, tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
 - 4.4. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

- 4.5. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por:
- a) Grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y
 - b) Grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- 4.6. Comportamiento prosocial y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- 4.7. Asertividad. Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir –no- de manera clara y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión, hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
5. Habilidades de Vida y Bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.
- 5.1. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
 - 5.2. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
 - 5.3. Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
 - 5.4. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

- 5.5. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- 5.6. Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

CAPÍTULO IV. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS

Introducción

Cabe recordar que Gardner (1983), dio a conocer las IM y una de ellas fue la inteligencia personal, de aquí se desprenden las dos inteligencias intrapersonal e interpersonal. Así, Sternberg (2000) y Salovey (2000), tratan de reformular la inteligencia personal que Gardner (1983), dio a conocer y la esquematizan en cinco competencias emocionales: dentro de la intrapersonal está la autoconciencia, control emocional y capacidad de motivarse; en la interpersonal está la empatía y habilidades sociales. Después Goleman (1999), la subdivide en pequeñas competencias. La explicación siguiente de cada uno de los componentes, permite comprender la forma de como actuar de manera inteligente, al usar de manera correcta las emociones.

4.1. Componentes de la Inteligencia emocional

4.1.1. Autoconocimiento emocional

Sánchez (2009), la expresa como una capacidad, no sólo de identificar las propias emociones y ser consciente de sus sentimientos, en el momento justo de estar ocurriendo, sino de comprender las fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos, esto permite aprender a controlarlas y dirigir mejor su vida; o bien evaluarse a sí mismo de manera realista. Por lo tanto, una persona que tiene desarrollada esta habilidad, puede controlar sus emociones y sentimientos, saben vincular lo que dicen con lo que hacen y sienten.

Además, cuando te conoces a ti mismo, te das cuenta de tus cualidades y defectos; sabes cuando debes mejorar o cambiar y tomas mejores decisiones.

4.1.2. Autocontrol emocional

Es la habilidad para manejar las emociones, una vez identificadas; los impulsos biológicos que dan lugar a las emociones, pueden ser regulados, si conseguimos tomar las riendas de las mismas y no dejarse llevar por ellas. Al llevar el proceso de autorregulación se hace un diálogo, en el que tratamos de que esos impulsos o mal humor sean canalizado de forma inteligente para que sean funcionales (Sánchez, 2009).

En realidad, no hay que dejar que las emociones sean las que dirijan el control de la vida, sino canalizarlas de manera adecuada.

4.1.3. Automotivación

Bisquerra (2003) comentan que, la motivación viene del latín movere que significa -mover- y la emoción de exmovere quiere decir –mover hacia fuera-; de esta forma, la motivación surge a partir de la emoción y, a partir de este camino el individuo consigue la automotivación, realizando actividades por propia voluntad y autonomía personal; por lo tanto, expresa que la motivación está vinculada con la emoción. Bisquerra y Pérez (2007), concluyen que, es la capacidad de involucrarse emocionalmente en tareas diarias.

Hablar de automotivación en términos de educación es un reto, porque es una transformación que implica moverse en los contextos profesional, personal y social.

4.1.4. Reconocimiento de emociones ajenas

En este rubro toma como principal objeto de estudio -la empatía- o conocida también como reconocimiento de emociones ajenas, considerada como lo afirma Sánchez (2009), la propia conciencia emocional de uno mismo, es la habilidad para reconocer las emociones de los demás; al tener esta capacidad el individuo sabe lo que quiere, siente o necesita la persona que está enfrente de ella.

Para saber lo que sienten los demás, no es necesario hablar, basta con observar la comunicación no verbal de las personas.

4.1.5. Relaciones Interpersonales

Habilidad para manejar las relaciones con otras personas. En este apartado están; la popularidad, liderazgo y eficacia interpersonal (Sánchez, 2009). ¿Alguna vez has conocido a personas que tienen facilidad para desenvolverse en diferentes ambientes? Claro, ellas tienen muy bien desarrollada esta habilidad porque saben cómo manejar las emociones de los demás.

4.2. Aprender a usar la inteligencia emocional

En tiempos actuales la sociedad, la familia y dentro de la escuela sufren cambios y ante ello, el hombre necesita de recursos que lo ayuden a afrontar la situación de dolor, tristeza, ira, odio, estrés o ansiedad. El mal manejo de las emociones hace que el individuo haga cosas que jamás había pensado hacer. Por lo que, es menester aprender, comprender, fomentar y llevar a cabo la inteligencia emocional en cualquier ámbito de la vida diaria.

4.2.1. ¿Cómo influyen las emociones en el aula?

La realidad de la sociedad actual, ha mostrado interés en educar de alguna u otra manera la parte afectiva de los niños. Estudios realizados por Shapiro (2013), demuestran cómo los cambios complejos (divorcios, influencia de la televisión, medios de comunicación y el respeto hacia las escuelas) han minimizado el tiempo que los padres les dedican a sus hijos. Ante estos factores lo ideal es apoyar a los alumnos, para comentar sobre las emociones y comprender los sentimientos de los demás. De esta manera, irán percibiendo la importancia de la postura, expresiones faciales, tono de voz y lenguaje corporal. Por parte de Cohen (2003), señala que, la capacidad emocional y social de los niños afecta y muchas veces determina la escucha, comunicación, concentración, reconocimiento, comprensión, resolución de conflictos, cooperación, modulación de estados emocionales y motivación de forma adaptativa y, por ende, la habilidad para integrarse dentro de un grupo.

4.2.2. La inteligencia emocional en la salud y bienestar

Para la Psicología Positiva su tema central es el bienestar, por lo tanto, su objetivo es aumentar la satisfacción con la vida. De aquí surge la Teoría del bienestar la cual contiene cinco elementos: emoción positiva, compromiso, sentido, relaciones positivas y logro (PERMA) por sus siglas en inglés. Cada uno tiene tres propiedades: 1) contribuye al bienestar, 2) muchas personas lo buscan por sí mismo y no sólo para obtener cualquiera de los otros elementos y, 3) su definición es independiente a los demás elementos (exclusividad). Ningún elemento define por sí solo el bienestar, cada uno contribuye para alcanzarlo, además no puede existir sólo en nuestra mente, es una combinación de sentirse bien y de tener

realmente sentido, buenas relaciones y logros. Así, las personas que tienen más emoción positiva, más compromiso y más sentido de la vida son las más felices y las que están más satisfechas con su vida (Seligman, 2016).

Con respecto a la salud en 1985, la OMS menciona que, la salud es –la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente- (Martínez, 2008). El estudio de la inteligencia emocional está justificado en las necesidades sociales, porque favorece a mejorar la salud y el bienestar; ambos conceptos están relacionados y guiados hacia un fin común: tener una vida sana.

4.2.2.1. Componentes en una emoción

Una emoción se origina a partir de: 1) informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro, 2) como consecuencia existe una respuesta neurofisiológica y 3) el neocórtex interpreta la información. En este sentido, la emoción –es un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación, que predispone a una respuesta organizada-. Las emociones son generadas como respuesta a un acontecimiento externo o interno y, por lo tanto, los componentes de la emoción son: neurofisiológico, conductual y cognitivo (Bisquerra, 2003).

4.2.2.1.1. Neurofisiológico

Este componente, según Bisquerra (2003), responde a emociones penetrantes y continuas, cuando el hombre no alcanza a controlarse y lo manifiesta como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, secreciones hormonales, respiración, entre otros; y consiguen prevenirse mediante técnicas de relajación.

4.2.2.1.2. Conductual

Cada vez que el hombre actúa de alguna u otra forma, permite a los demás reconocer la emoción que en el momento está experimentando, porque lo manifiesta a partir de expresiones faciales, lenguaje no verbal, tono de voz, volumen, ritmo, movimiento del cuerpo, entre otros., aunque no siempre es fácil controlarlo Bisquerra (2003).

4.2.2.1.3. Cognitiva

La componente cognitiva también conocido como vivencia subjetiva refiere al sentimiento; es el que ayuda a identificar el estado emocional y conocer su nombre. Para diferenciar entre las componentes neurofisiológica y cognitiva, se necesita el término –emoción–, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (estado emocional) y el término –sentimiento para referir a la sensación consciente (cognitiva). Sin embargo, el etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección en muchas ocasiones es la única forma para llegar al conocimiento de las emociones, dichas limitaciones del lenguaje imponen restricciones a este conocimiento y a la vez entorpece la toma de conciencia de las propias emociones, induciendo a sensaciones por ejemplo de –no sé qué me pasa– y como resultado son efectos negativos en el individuo (Bisquerra, 2003).

4.2.3. La inteligencia emocional en el trabajo

Shapiro (2013), comenta que los inicios de la IE dan realce a partir de los resultados de la crianza y educación en los niños, sin embargo, como las relaciones interpersonales son comprendidas en otros contextos, éstas han hecho que se extiendan al trabajo laboral. Sin bien, Goleman (1999), al difundir el concepto, fue guiado en primera instancia al trabajo porque expresa cómo la IE puede ser tan poderosa como el CI o más, para tener éxito en la vida. También, expresa que el cambio dentro de las empresas, en donde las reglas del juego están cambiando y no es el hecho de no requerir personal con experiencia, sagacidad o preparación. Sino el cómo una persona puede relacionarse con sus compañeros de trabajo y, en consecuencia, fortalecer el lazo que une a varias instituciones.

4.2.4. La inteligencia emocional en el contexto familiar

Tal como lo señala Gardner (1995), del lazo entre el infante y de quien lo cuida; en la mayoría de los casos la madre, que es la persona que más tiempo pasa con él, surge la inteligencia personal, porque el vínculo entre ellos es más estrecho en el primer año de vida; si por alguna razón el lazo no se forma de manera apropiada o

si se rompe y no se repara pronto, puede producir efectos devastadores en el desarrollo normal, y por consiguiente dificultades para la habilidad posterior de conocer a otras personas.

Por lo tanto, la familia como base de la sociedad toma el poder, para ser la primera escuela preparando a los individuos, en relación a la inteligencia emocional. Cuando los hijos aprenden derechos y obligaciones, también asumen las consecuencias que éstos provocan al no llevarse a cabo. De este modo, cuando el hijo es educado en sus emociones lo enfoca en la creatividad, tiene mejor relación con los demás, expresa sus sentimientos de forma clara y puede levantarse a pesar de los tropiezos.

4.2.5. Las personas emocionalmente inteligentes

De acuerdo con Bisquerra (2001), las características de la persona emocionalmente inteligente, son: actitud positiva; reconocer los propios sentimientos y emociones; capacidad para expresar sentimientos y emociones; capacidad para controlar sentimientos y emociones; empatía; ser capaz de tomar decisiones adecuadas; motivación, ilusión, interés; autoestima; saber dar y recibir; tener valores alternativos; ser capaz de superar las dificultades y frustraciones; ser capaz de integrar polaridades.

En otros términos, puede decirse que una persona emocionalmente inteligente, tiene una visión de alto nivel, porque tiene metas que para otras serían imposibles de alcanzar, trabaja hasta obtenerlas a pesar de los obstáculos con los que tropieza; además, no deja que otras personas le guíen en sus ideas y sobre todo si son destructivas, trata entonces de rodearse de personas positivas.

4.3. La estructura de las competencias emocionales

De acuerdo a Bisquerra y Pérez (2007), la competencia es la capacidad de movilizar de manera adecuada el conjunto de conocimiento, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas, con un cierto nivel de calidad y eficacia. Puede aplicarse de manera individual o grupal; implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí. Las competencias

pueden concentrarse en dos dimensiones: de desarrollo técnico-profesional y de desarrollo socio-personal. Esta última comprende lo personal e interpersonal.

Hay que recordar que dichas competencias, guían los pasos del vínculo que existe entre el individuo y el contexto donde se desenvuelve. Es por ello, que las necesidades y exigencias de la población requiere de una transformación

4.3.1. Conciencia emocional

Es la habilidad de una persona para identificar las propias emociones y ser consciente de sus sentimientos, en los momentos en los que éstos están ocurriendo, así como aprender a controlar las emociones, lo que repercute en una mayor seguridad en la toma de decisiones y en su vida personal y profesional (Sánchez, 2009). Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás y los aspectos considerados (Bisquerra, 2016), son: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, empatía, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (detectar creencias, atención plena, conciencia ética y moral).

De esta manera, el individuo sabrá cómo comportarse de acuerdo al lugar y con las personas que le rodean, sabrá captar las emociones de los demás, esto le permitirá tomar mejores decisiones.

4.3.1.1. Vocabulario emocional

Es el vocabulario sobre las emociones las cuales facilitan la comunicación, expresión e identificación de los sentimientos (Renom, 2007). Según Caruso y Salovey (2005), para utilizar el vocabulario, primero debe conocer con precisión la emoción, identificar el grado de intensidad del sentimiento experimentado, seleccionar el término emocional adecuado, que sirva para describir y comunicar el sentimiento de forma conveniente.

En otras palabras, para tener mejores resultados en cuanto a buenas relaciones con los demás, una de las primeras entradas es el vocabulario emocional, que no es más que la descripción de emociones, de este modo aprender a identificar sus

4.3.1.2. Identificación de emociones y sentimientos

En 1872 Charles Darwin, fue uno de los primeros en investigar acerca de las emociones en primates, los resultados fueron que todos apoyan a la supervivencia de la especie y tienen una función adaptativa. De esta forma, Sánchez (2009), declara que, si deseamos hacer uso efectivo de las emociones, y que los demás lo hagan, es importante identificar las emociones y sentimientos propios con el fin de poder controlarlas y mejorar las relaciones interpersonales, porque el desconocimiento hace difícil su manejo.

4.3.1.3. El lenguaje verbal, el no verbal y el emocional como medio de la expresión emocional

El lenguaje forma parte de la vida diaria del hombre, porque a través de ella anuncia sus necesidades, intereses, gustos o preferencias. Así, González (2006), confirma que el lenguaje verbal, es aquel que emplea palabras, al hablar, lo que se dice tiene un significado, orden y entonación (el cómo se dice lo que se dice). Al experimentar emociones positivas y negativas Rulicki y Cherny (2007), indican que, los estados afectivos son canalizados a través de movimientos corporales y gestos, a esto le llama Comunicación No Verbal (CNV). Por otro lado, el lenguaje de las emociones según Soriano y Guillazo (2007), constituye una forma de comunicación, útil para explicitar sensaciones y sentimiento, así como para indicar a los demás cómo se deben comportar ante nuestro estado de ánimo. Por tal motivo, cuando una persona expresa diferentes emociones, el cuerpo las manifiesta a través de sonrisa, expresiones faciales, posturas y actitudes.

4.3.1.4. La escucha

Prestar atención a las personas ayuda a comprenderlas mejor sobre lo que sienten o piensan. De acuerdo a Casassus (2007), la escucha consiste en escuchar de manera profunda a la otra persona, para comprender su necesidad, emoción y estado de ánimo. También Ortiz (2008), aclara que, es la capacidad de captar, atender e interpretar mensajes verbales y otras expresiones como el lenguaje corporal y el tono de voz, refiere a la deducción, comprensión y dar sentido a lo que se oye, es dar significado al sonido, es oír agregándole la

interpretación. Puede decirse que es un proceso que va más allá que sólo el acto de oír por oír.

4.3.1.4.1. Externa

Gan y Triginé (2013), afirman que, la escucha activa es el esfuerzo de atención que realizamos al escuchar, tratando de comprender el contenido del mensaje que emite la persona, pero también su estado emocional y por tanto el contexto desde el que se está comunicando. Tal que para lograrla son elementos primordiales: la atención concentrada, la escucha a la letra, la escucha a la música y sus adversarios son: la interrupción y la escucha parcial.

4.3.1.4.2. Intermedia

De acuerdo al tipo de medios de comunicación, como lo son los que se vale la comunicación intermedia, son el teléfono, el teletipo, la estación radiotelegráfica móvil, la radiofonía, el radar, el satélite, las películas familiares (Maldonado, 2009). Con base a lo anterior, puede inferirse que la escucha intermedia, se da a través de éstos medios mencionados. Sin embargo, en la comunicación de masas intermedia, se reduce o elimina a dimensión de las relaciones interpersonales.

4.3.1.4.3. Interna

En un mundo lleno de ruido son pocas ocasiones cuando las personas escuchan su voz interior, porque no la considera importante, sin embargo, Urcola y Urcola (2015), expresan de forma clara que la escucha interna o autoescucha, ayuda a descubrir qué es lo importante para uno mismo y averiguar si lo que estamos emitiendo se ajusta a nuestros anhelos u objetivos. Esto implica: explorar el interior de cada uno, ser capaz de identificar los propios estados de ánimo y sentimientos, cuestionarse y mantener una actitud abierta.

4.3.1.5. Reconocimiento de mis emociones y sentimientos en los demás

Bisquerra (2001), puntualiza que, los individuos mantienen relaciones a través de palabras, sin embargo, las expresiones emocionales y la clave para intuir las emociones de los demás consiste en la comunicación no verbal.

Además, para lograr una inteligencia emocional, como primer paso es identificar las causas del por qué siento y/o pienso de una manera, de acuerdo a lo que me ocurre, así como comprender los sentimientos de los demás, para analizar la situación, encauzando un equilibrio emocional en ambas partes y poder tomar la mejor decisión, evitando conflictos.

4.3.1.6. Conciencia del propio estado emocional

Ser autoconsciente significa comprender las propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos; es la habilidad para evaluarse así mismo (Sánchez, 2009). Por su parte López (2007), expresa que, ser más consciente emocionalmente no sólo trata de identificar, reconocer y expresar las propias emociones, sino también tomar conciencia de que los demás de igual forma sienten y expresan emociones y sentimientos. En esta misma dirección Bisquerra (2016), refiere a la toma de conciencia de las propias emociones, como la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos, también la posibilidad de experimentar emociones múltiples y reconocer la incapacidad de tomar conciencia, de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

4.3.2. Regulación emocional

Al momento de tener conciencia de las propias emociones brota la regulación emocional, que no es otra cosa que como lo indica (Bisquerra *et al.*, 2015), es la capacidad para guiar las emociones de manera correcta, con el fin de no tener actitudes impulsivas, sino adecuadas al momento; es entonces la habilidad para suavizar la ira e irritabilidad en instantes problemáticos.

4.3.2.1. Estrategias de regulación emocional

Considerando que la regulación emocional o gestión emocional (Bisquerra, 2016), es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento, entre otras, cuando una persona está en problemas por perder el control emocional, lo único que piensa es en cómo resolverlos. Las diversas técnicas de autorregulación emocional, son ideales para

sentirse bien y reducir las emociones y pensamientos negativos. Así Prado y Charaf (2000), exponen, la relajación como estrategia de regulación y consiste en la eliminación de la tensión producida por trabajo y esfuerzo en los músculos. También Bisquerra *et al.*, (2015), explican que, el diálogo emocional favorece a establecer patrones de cambio emocional a lo largo del tiempo, fomentando emociones intergrupales agresivas para cambiarlas a otras más pacificadoras. La meditación puede adoptar diversas técnicas, procedimientos y objetivos, una de ellos es tratar de conseguir la paz interior, sin que nos afecten las perturbaciones exteriores (Bisquerra, *et al.* 2015).

4.3.2.2. Regulación de sentimientos e impulsos

La idea de regular las emociones florece a partir de encontrarse en circunstancias devastadoras y desear tener una vida mejor, Bisquerra *et al.*, (2015), corroboran que, regular las emociones previene efectos nocivos de las emociones negativas, fomentando las positivas y admitiendo establecer un espacio entre lo que sentimos y lo que hacemos (emoción y acción), ésto permite poner inteligencia entre el estímulo y la acción, consiguiendo así que la respuesta asociada a la emoción sea más adecuada y no impulsiva o inmediata.

Por lo que es conveniente regular las emociones, para que la respuesta por consecuencia sea la correcta.

4.3.2.3. Tolerancia a la frustración

Superar conflictos frustrantes internos y externos no siempre es fácil conseguir, sobre todo cuando el individuo ha enfrentado situaciones destructoras, es por esto, que Riso (2012), afirma que, la tolerancia a la frustración representa saber perder y resignarse cuando no hay nada que hacer; es la capacidad de elaborar duelos, procesar pérdidas y aceptar que la vida no gira a nuestro alrededor.

4.3.2.4. Autocontrol emocional

Una manera de abordar de forma positiva los conflictos es mediante el autocontrol, según Conangla (2005), autocontrol significa expresar aquello que sentimos de forma asertiva, en el momento adecuado, a la persona adecuada y de la forma correcta, intentando no herir al otro. Del mismo modo, menciona que ante

situaciones emocionales pueden guiarse mediante algunas estrategias como: detenerse, calmarse, avanzar o actuar.

4.3.3. Autonomía emocional y autoestima

De acuerdo a Bisquerra (2003), es el conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, tales como: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar, entre otras. Y la autoestima la concibe como el tener una imagen positiva y estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo. Por otra parte, agrega Bisquerra (2016), como un difícil equilibrio entre dos extremos: la dependencia emocional y la desvinculación emocional. Por otro lado, autoestima refiere a tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo. (Bisquerra, 2003).

4.3.3.1. Noción de identidad: Conocimiento de uno mismo

García (1999), sustenta que, la identidad como el conocimiento de uno mismo, aceptando que es un concepto complejo y muy importante, porque hace referencia a las percepciones, ideas, actitudes y sentimientos que las personas tienen de sí mismas. El autor continúa detallando que mediante el acceso a la identidad, podemos describirnos y autoevaluarnos en la interacción social, así, mediante la identidad las personas pueden reconocerse, asemejarse y diferenciarse entre sí, a partir de diversas relaciones. También Cañizares (2015), la describe a modo de esencia de las personas, sentido básico de uno mismo, resultado de lo innato y adquirido a través del tiempo. Responde a ¿Quién soy? ¿Para qué soy lo que soy?

4.3.3.2. Manifestar los sentimientos positivos hacia uno mismo y confianza en nuestras posibilidades

¿Cuántas veces las personas se toman el tiempo para manifestarse a sí mismos sentimientos positivos, ya sea por gratitud o automotivación? Tal vez, la respuesta sea “en muy pocas o nulas ocasiones”, sin embargo, el hombre necesita de palabras que lo ayuden a sobrellevar los problemas cotidianos. Así como, lo aseveran Enríquez *et al.*, (2010,) recompensarse por haber hecho frente a un

suceso estresante y, sobre todo, por haberlo vencido de manera satisfactoria, genera confianza en uno mismo, lo que ayudará a enfrentar de manera eficaz otras situaciones conforme surjan; expresar sentimientos y necesidades propias, hablar con una persona de confianza, utilizar todos los recursos disponibles, para lograr la propia aceptación y la de los demás.

4.3.3.3. Valoración positiva de mis capacidades y limitaciones

Mantener perspectivas y un enfoque positivo, cambiar las ideas negativas y aprender a centrarse en los resultados positivos, evaluar las posibilidades de que suceda, imaginar lo peor que le pueda ocurrir y desarrollar un plan para obtener un resultado positivo, pensar en todo momento que puede lograrlo. No rendirse ni dejarse abrumar por los acontecimientos. Lo anterior, representa la valoración positiva según Enríquez *et al.*, (2010), ante esto existen evidencias de que es posible llegar a descubrir el potencial de uno mismo.

4.3.4. Habilidades socioemocionales

Por naturaleza el ser humano no puede separarse de los demás, lo que afirma la necesidad de convivir y vincularse en las actividades con los otros. Así, Renom (2007), muestra que, las habilidades socioemocionales consisten en reconocer las emociones de los demás, saber ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, saber estar con otras personas, responder a los demás, mantener unas buenas relaciones interpersonales, como comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos.

4.3.4.1. Habilidades de relación

Las habilidades de relación, son la expresividad, comunicación, cooperación y colaboración social. La expresividad emocional, se demuestra a partir de gestos del cuerpo y cara porque forman parte de un lenguaje no verbal, que comunica y expresa el propio estado emocional y permite reconocer cómo se sienten los otros. Así, el estado de ánimo nos dice y transmite a los demás qué emociones estamos viviendo, el cuerpo también es un medio de expresión y comunicación emocional (López, 2007).

La comunicación refiere a escuchar de manera abierta y mandar mensajes convincentes. Las personas dotadas de esta competencia; -Saben dar y recibir, captan las señales emocionales y sintonizan con su mensaje; -Abordan explícitamente las cuestiones difíciles. -Escuchan bien, buscan la comprensión mutua y no tienen problemas en compartir la información de que disponen; -Alientan la comunicación sincera y permanecen abiertos tanto a las buenas noticias como a las malas (Goleman, 1999).

Mientras que la colaboración y cooperación significa trabajar con los demás en la consecución de objetivos compartidos. Las personas dotadas de esta competencia: equilibran el centramiento en la tarea, con la atención a las relaciones; colaboran y comparten planes, información y recursos; promueven un clima de amistad y cooperación; buscan y alientan las oportunidades de colaboración (Goleman, 1999).

4.3.4.2. Los elementos de la autonomía personal (autogestión)

Bisquerra (2003), menciona que, 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. La gestión incluye la regulación de las propias emociones, pero también la gestión de emociones de los otros (autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, buscar ayuda y recursos, autoeficacia emocional)

4.3.4.3. Relaciones positivas con las demás personas

El deseo del hombre siempre es llevarse bien con todos, aunque al parecer tiene dificultades para lograrlo, porque no sabe cómo hacerlo; si bien, las actitudes son las que delatan a las personas, es decir, a través de éstas conocemos cómo se relaciona la persona. De acuerdo con Guitart (2002), las relaciones positivas forman parte del objetivo de integración crítica y positiva del individuo. Esto implica según Bisquerra (2003), dominar las habilidades sociales básicas: comunicación

receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social, cooperación y asertividad.

4.3.4.4. Estrategias para la resolución de problemas cotidianos:

Ante la situación de que todo individuo enfrenta problemas cotidianos, como primer paso es la identificación de problemas, Bisquerra (2003), la considera como una capacidad para identificar situaciones, que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos. Rugarcía (1993), especifica que, cada persona tiene un estilo diferente de resolver problemas, diferentes preferencias para memorizar nueva información, diferentes formas de visualizar, pensar y relacionar ideas. Mientras, más conscientes estemos de nuestras preferencias, con más facilidad las utilizaremos y sabremos que hacer cuando fallemos. También, habla sobre tres cosas que se necesitan para ser capaz de resolver problemas; conocimientos, cierto grado de desarrollo de capacidades humanas y ciertas actitudes. Por lo tanto, reafirma que el proceso de resolución de problemas se refiere a la actividad de buscar y encontrar la solución óptima a un problema determinado.

4.3.4.4.1. Desarrollo de la autoconfianza

Es una actitud que ejerce una influencia positiva en el desarrollo personal y en la relación con los otros. El grado de éxito de una persona, es proporcional a la fuerza con la que cree en sí misma y en sus capacidades. El individuo tiene mayor o menor autoconfianza, de acuerdo a la genética, educación y experiencias, para ésto requiere de formación continua, reconocerse como competente para enfrentarse a la vida social y profesional (Estanqueiro, 2006). Además, agrega el autor; que a través de tres procesos complementarios, puede edificarse o fortalecerse: 1) desarrollo de competencias, 2) pensamiento positivo y 3) adopción de una postura de seguridad.

Cuando una persona tiene autoconfianza lucha por sus objetivos y no le importa pasar por cualquier obstáculo hasta lograr lo que se propone.

4.3.4.4.2. La tolerancia

La tolerancia es la expresión más clara de respeto por el otro, implica aprender a escuchar, a conocer, a entender otras versiones y a reconocer el otro lado de las cosas, a transigir y ceder, por encima de todo, a comprender que la diferencia es una de las características que hacen parte de la vida; a su vez comprender permite tolerar lo que a veces no se soporta de los demás (López, 2003).

Lo incuestionable es que tolerar a los otros, puede convertirse en algo imposible, sin en cambio, para desarrollarla, demanda tener paciencia y pensar en las consecuencias de tus acciones, si te sales de control.

4.3.4.4.3. El trabajo en grupo

Al compartir un ambiente, como ser social se forman vínculos con personas de diversa índole como, amigos, clientes, compañeros; por lo tanto, al establecer relaciones pueden generarse acuerdos o conflictos. Así, Clares *et al.*, (2014), mencionan que, el trabajo en grupo es todo tipo de unión que tenga como finalidad alcanzar una meta, siendo los miembros como responsables y conscientes del producto realizado, ellos son copartícipes de cada uno de los pasos, atribuyendo un esfuerzo de colaboración y negociación colectiva que también implica problemas en su desarrollo, inversión de tiempo y recursos, pero lo más importante del proceso son más y mejores relaciones entre los miembros.

4.3.4.4.4. La creatividad

La creatividad para Bassat (2014), es hacer algo diferente y mejor, que como se ha hecho hasta ese momento, algo original y lograr que se convierta en el nuevo modelo a seguir, o la nueva manera de hacer. Michalko (2002), expresa cinco estrategias que caracterizan al pensamiento genial: 1) Pensar con gran fluidez (generación de ideas), 2) mezclar combinaciones inusitadas (mezclar ideas, símbolos, conceptos para crear algo nuevo), 3) conectan y relacionan lo irrelacionable, 4) mirar en otras realidades, en otros mundos y 5) encontrar lo que no buscan.

Es decir, poder ver y hacer lo que los demás no ven y no hacen y, buscar lo que no hay, encontrar lo que no esperabas.

4.3.5. Inteligencia interpersonal

Gardner (1995), menciona que, es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Silberman y Hansburg (2001), indican que, la esta inteligencia es polifacética porque no se limita a las habilidades políticas o cualidades sociales, incluye ocho habilidades; comprender a los demás, expresar sus ideas con claridad, intercambia información, influir en los otros. Según Bisquerra (2003), es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

4.3.5.1. Componentes interpersonales de la inteligencia emocional y las habilidades sociales

Formada por tres componentes (Sánchez, 2009), presente en todo momento de la vida:

- a) Componentes verbales. Hacen referencia al contenido de la conversación.
- b) Componentes para-lingüísticos. Recogen aspectos como el tono de voz, la fluidez y la velocidad del habla, los cuales modulan el contenido.
- c) Componentes no verbales. Incluyen variables como la expresión facial, la mirada, los gestos, la distancia interpersonal..., que comunican y, a la vez, cambian y/o matizan el contenido de un mensaje.

Dichos componentes son importantes para cambiar las actitudes negativas, convirtiéndolas en positivas, inspirando confianza, generando una comunicación abierta y respetuosa para tener una mejor relación con los demás.

4.3.5.2. Reconocimiento y comprensión de las emociones en los otros

Adam (2003), afirma que, la conciencia de uno mismo y el conocimiento de las propias emociones es la base, para la comprensión de las emociones y sentimientos de los otros. En la relación interpersonal, los individuos manifestamos nuestros sentimientos y estados de ánimo a través de los elementos verbales y no verbales que conforman la relación. El conocimiento y la interpretación de todas estas manifestaciones, nos permite acercarnos a los demás y establecer relaciones positivas de afecto. Para Bisquerra (2003), comprender las emociones

de los demás, confiere a una capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural, para el significado emocional; capacidad para implicarse de manera empática en las experiencias emocionales de los demás.

4.3.5.2.1. Empatía

La empatía, es la capacidad para percibir y entender las necesidades, sentimientos y preocupaciones de los demás, para experimentarla, el niño concentra su atención en el otro y no solamente en sí mismo (López y González, 2003). De esta forma, al individuo le permite desarrollar mejor sus relaciones. Para Bisquerra (2016), la empatía, supone ponerse en la emoción que experimenta la otra persona.

4.3.5.2.2. Asertividad

La asertividad juega un papel muy importante en las relaciones interpersonales, Castanyer (2014), indica que, es la capacidad de autoafirmar los propios derechos sin quejarse, manipular y sin manipular a los demás. Una persona asertiva es aquella que sabe decir “no” o mostrar su postura hacia algo, realiza peticiones, autoafirma, resuelve conflictos de forma que haya respeto entre ambas partes, reacciona con autoestima ante las críticas, emite críticas de manera respetuosa, negocia acuerdos, sabe expresar sentimientos. Cuanto mayor autoestima tenga la persona, menos dependerá del exterior y de la opinión de los demás, para esto pueden seguirse algunos pasos: conocerse, autoobservarse, comprenderse, aceptarse, tener presentes los derechos y criterios propios, contemplar las situaciones de la forma más objetiva posible, desarrollar empatía hacia los demás, aplica estrategias asertivas en el pensamiento y la conducta. En tanto que Bisquerra (2003), plantea, que esto significa mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; lo que implica la capacidad para decir –no- con claridad y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse preparado.

4.3.5.2.3. Cooperación

Smeke (2004), expresa que, la cooperación es la capacidad que tenemos las personas, para ayudarnos unos a otros, nos sirve para tener una familia feliz en la que todos sus integrantes se ayudan entre sí, para trabajar en equipo. Por su parte, Bisquerra (2003), la puntualiza como una capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Fernández (2000), enuncia que, es la única forma en la que a los seres humanos podemos convivir en paz y armonía, por este medio nos podemos ayudar unos a otros, tiene que ver con la responsabilidad de los propios actos, comprometiéndonos a asumir nuestra parte podemos cooperar con los demás.

4.3.5.2.4. Resolución de conflictos

Recordar que cada conflicto es diferente, por lo tanto, no existe una regla para resolverlo porque dentro de él están insertos las emociones y sentimientos; Silberman y Hansburb (2001), establecen unas normas de comportamiento para resolver los conflictos de forma efectiva, como son: a) Crear un clima de interés mutuo; comenzar con un criterio cooperativo de ambas partes a fin de evaluar el conflicto para sacar a la luz el motivo de la molestia y reconocer el problema compartido, pero empezar con un enfoque positivo; es decir, con una actitud positiva y respetuosa a fin de no agrandar más el problema, así como negociar las diferencias para no perjudicar o ser el perjudicado; b) Plantear los problemas reales; de acuerdo a nuestros intereses de cada uno por lo que es recomendable reflexionar sobre los mismos, y; c) Negociar soluciones beneficiosas; en otros términos, tener todas las opciones de soluciones beneficiosas posibles para que ambas partes obtengan ganancias. En esta misma dirección Bisquerra (2003), afirma que, la solución de conflictos es la capacidad para afrontarlos aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.

4.3.5.2.5. Liderazgo

El líder emocionalmente competente, es aquel que presenta equilibrio en su inteligencia emocional, permitiéndole ser coherente entre sus acciones y emociones, e impulsa un clima emocional favorable e inevitable, para el desarrollo

y mantenimiento de las relaciones interpersonales y la consecución de los objetivos establecidos (Medina, 2013).

Si un líder es considerado como un ejemplo a seguir, éste deberá actuar a partir de sus emociones positivas, para conectar a los demás y conseguir que los otros puedan seguirlo.

4.3.6. Competencias para la vida y el bienestar

La exigencia por desarrollar competencias en búsqueda del bienestar corrobora la necesidad de fomentarlas en todos los contextos personal, profesional y social. Así como, lo señala Renom (2007), son habilidades, para afrontar situaciones de conflicto, recursos que toda persona debería dominar para superar las crisis y conflictos que la vida depara, son recursos que ayudan a organizar una vida sana y equilibrada, que ayude a un mejor bienestar a medida que se experimentan emociones positivas. Bisquerra (2003), confirma que, las habilidades de vida y bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, dentro de este rubro están: solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y fluir.

4.3.6.1. Habilidades de organización y desarrollo personal y social

Hay personas que son exitosas en su vida personal y profesional por ser organizadas; de acuerdo a Martínez (2012), el tiempo es lo más valioso que tenemos, para ganarlo hay que controlarlo, por lo que, es recomendable llevar un sistema de trabajo, dicho de otra manera, el cómo se va a hacer; y esclarecer el modo para ahorrar tiempo (organizar el trabajo, priorizar tareas, organizar con base a prioridades y determinar lo importante y urgente) siendo así, el joven puede orientar su vida personal y social.

4.3.6.2. Habilidades en la vida

Las habilidades de vida pueden definirse según Renom (2007), como las competencias necesarias para afrontar la vida. Dichas pericias abarcan el bienestar subjetivo; es decir, emana al experimentar emociones positivas en la vida, en la escuela y con la gente que le rodea. Sus objetivos principales son

superación de obstáculos, experimentar bienestar al apoyar a los demás y sobre todo mantener una vida equilibrada.

4.3.6.3. Actitud positiva ante la vida

Las actitudes positivas son educadas en primer lugar por parte de la familia, después la escuela como segunda casa, para favorecer las relaciones interpersonales. Aguilar (2003), las define como una predisposición, una selección de nuestra respuesta para actuar de manera favorable hacia ciertas personas, grupos, ideas o acontecimiento. Bisquerra (2003), refiere a la capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

4.3.7. Habilidades instrumentales

Existen tres tipos de clases sociales como lo mencionan Peñafiel y Serrano (2010), cognitivas, emocionales e instrumentales; en las cognitivas intervienen aspectos psicológicos, concuerdan con el -pensar-; las emocionales involucran la expresión de emociones relacionadas con el -sentir- y las instrumentales, son las habilidades que tienen una utilidad vinculados con el -actuar-. Por ejemplo, conductas verbales (inicio y mantenimiento de conversaciones, formulación de preguntas, formulación de respuestas); conductas no verbales (posturas, tono de voz, intensidad, ritmo gestos y contacto visual) y alternativas a la agresión, rechazo de provocaciones, negociación en conflictos.

Dado lo anterior, si existe ausencia de las cognitivas y emocionales, estará reflejado en las instrumentales, ya que una depende de otra.

4.3.7.1. Higiene emocional

Para crecer en materia de competencia emocional; es decir, que no sólo quede en papel sino llevarlo a la realidad influyen varios factores (Salvador, 2010), en particular son cuatro los aspectos prioritarios: a) el aprendizaje emocional es un proceso lento considerando la posibilidad de cometer errores entendidos como oportunidades de aprendizaje, b) sólo puede producirse a base de constancia y continuidad, parte desde el cambio de actitud hacia autoconocimiento y autocontrol emocional, automotivación, desarrollo de habilidades interpersonales y

reconocimiento de emociones ajenas, c) tiene lugar cuando es practicado, porque ahí es donde fluyen las emociones positivas y negativas y, d) somos nosotros los que debemos cambiar, no los demás. Para lograr dicha competencia, es recomendable aplicar la higiene emocional, que no es otra cosa que tener control sobre las emociones que vienen hacia nosotros y las que manifestamos.

4.3.7.2. Ejercicios de respiración

Para hacer frente a los conflictos de la vida como estrés y problemas diversos que afectan la salud de las personas, existen varios ejercicios de respiración, relajación y meditación. Sánchez (2009), explica cómo deben practicarse los de respiración, concentrarse en levantar el abdomen al respirar y llenar de manera consciente de aire la parte inferior, media y superior de los pulmones; al contener el aire, se siente la expansión hacia las costillas en la parte anterior y posterior del cuerpo; ir soltando el aire, para que el diafragma se contraiga acercándose a la espina dorsal e ir vaciando el aire de los pulmones antes de volver a inspirar.

4.3.7.3. Ejercicios de relajación

Los ejercicios de relajación de acuerdo con Sánchez (2009), es una técnica que aclara la mente, cuando el individuo siente cansancio o ha trabajado demasiado, facilitando el sueño. También, explica los pasos: primero aspirar, contener la respiración y expeler el aire contando hasta ocho cada vez, aunque al principio puede comenza contando sólo hasta cuatro e ir incrementando poco a poco hasta llegar a ocho.

Existen otras técnicas como la relajación progresiva de Jacobson, la técnica de Wolpe, relajación y meditación de Zen, método Vittoz.

4.3.7.4 Ejercicios de meditación

Los ejercicios de meditación pueden considerarse como un peldaño más elevado que la relajación, pero dentro mismo ámbito del desarrollo de la conciencia. Las técnicas meditativas enseñan a la mente a hacer una única cosa a la vez, poniendo la atención de manera voluntaria sobre un pensamiento, emoción u objeto, observando sin juicio crítico. Trata de ver y comprender lo que nos sucede sin el filtro de la mente crítica, que es aquella que suele dominar a la persona sin

apenas darse cuenta. Además, explica el procedimiento: a) meditación con sonidos, b) meditación con el pensamiento, c) meditación con las emociones, d) meditación mantra, e) meditación contemplativa y f) meditación completa (Sánchez, 2009). Una de las técnicas de meditación es la de Benson.

4.4. Métodos instrumentos de medida –evaluación y dimensiones

Considerando la idea de Gardner (1995), sobre la inteligencia no es algo innato y mucho menos fijo, sino que está localizada en distintos planos del cerebro vinculados entre sí, que consiguen trabajar de manera individual, pero lo que se requiere es crecer bajo las condiciones adecuadas para lograrlo. Bajo tal enfoque, no existe una inteligencia general, sino un repertorio que todos tienen derecho a desarrollarla y poseerla.

4.4.1. Inteligencias múltiples

En lugar de identificar las carencias es mejor reconocer las fortalezas de las personas. Como ya es sabido, nadie aprende de la misma manera porque cada uno vive experiencias distintas a los demás.

En 1983, Gardner plantea que la noción de “inteligencia” está restringida poniendo una barrera, para no ver las demás inteligencias que por supuesto, también tienen su nivel de importancia y que, por lo tanto, la educación comete un error al establecer un modelo único para todos los estudiantes.

Desde la TIM Gardner (1995), plantea conceptualizar la inteligencia como la capacidad, para solucionar problemas en cualquier ámbito, las clasifica en verbal-lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, corporal-kinestésica, personal: intrapersonal e interpersonal, musical. Propone alternativas para planificar una clase enfocándolo a las diferentes inteligencias, recordando que cada uno posee talento y en distintos niveles de desarrollo.

Tal vez no puedan medirse los alcances educativos respecto a las IM, pero la idea es que llegue hasta el aula y el docente sea el conducto para aplicar las estrategias adecuadas promoviendo la creatividad y trabajo colaborativo. Hoy en día, crece de manera progresiva el trabajo de las IM dentro del salón de clases; es

decir, no es un proyecto en boga al contrario puede observarse en ´proyectos científicos emprendiendo horizontes en el desarrollo educativo.

En cuanto al desarrollo humano Antunes (2004), plantea, lo esencial que es la mente y la educación donde se desenvuelve el niño, si hay un entorno afectuoso y una educación que fomente estímulos, para ayudar a superar obstáculos y disminuir efectos negativos emocionales, entonces estamos un paso adelante. Ésto, da forma de manera activa a su propio ambiente provocando ser ellos mismos los agentes de su crecimiento. Entonces, el ambiente y la educación manan desde el exterior, hacia el niño y del propio niño hacia su mundo. Bajo este enfoque, al utilizar estrategias de IM, podrán tener validez cuando estén centradas en el alumno. Es cierto que cuando hay una actividad general dentro del aula cobra interés, sólo cuando el alumno lo internaliza.

Por otra parte, cualquier persona merece impulsar el desarrollo de sus inteligencias, siempre y cuando sea por medios funcionales Para que haya un cambio real, el gusto y búsqueda del conocimiento, sólo puede facilitarse cuando parte del propio interés del individuo.

4.4.2. Inteligencias emocionales

A través de los años las personas preocupadas por el CI, han buscado responder todo tipo de test para, tener puntajes altos y asegurar puestos elevados. Sin embargo, no es sino en el medio empresarial cuando perciben que lo primordial es contratar personal con otro tipo de capacidades. Así Goleman (1999), afirma que, el CI, no es determinante para saber el que fracasará y el que triunfará, pero a pesar de estudios fundamentados, la IE aún no tiene la importancia con que posee el CI, como factor decisivo para extenderse en el ambiente laboral.

De acuerdo a Extremera y Fernández (2004), en el área educativa pueden emplearse tres enfoques evaluativos de la IE:

- a) Considera instrumentos clásicos de medida como son cuestionarios y auto-informes, en el cual el mismo alumno estima su nivel emocional partiendo de una escala Likert. Pueden obtenerse resultados sobre creencias y expectativas de percepción, discriminación y regulación de las propias emociones.

El instrumento, es útil porque el mismo alumno evalúa su propia capacidad emocional. Lo importante a considerar es que el alumno, debe responder de forma honesta para que no haya sesgo de resultados.

- b) Utilizado por observadores externos. La escala de IE de Schutte *et al.*, (1998), citado en Extremera y Fernández (2004) es un instrumento parecido al cuestionario, pero ésta ofrece una única valoración de IE, dividido en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional, 2) Manejo de emociones, 3) Manejo de las emociones de los demás y, 4) Utilización de las emociones.
- c) Agrupa medidas de habilidad, conformada por algunas tareas emocionales. Tiene su origen a partir de los sesgos que puedan tener los anteriores. Trata de evaluar las habilidades de un individuo, comprobándolo en ese preciso momento. Por ejemplo, se requiere saber si el alumno puede resolver problemas matemáticos sobre la medición de un terreno lo hará de manera directa en el propio espacio.

Lo anterior, busca precisar la existencia de herramientas para evaluar la IE, ofreciendo la oportunidad de identificar a los alumnos y desarrollar estrategias adecuadas, para su implementación, con la posibilidad de evitar sesgos perceptivos; sin embargo, como puede advertirse comprenden sólo una porción, sobre todo, intrapersonales.

La inteligencia cognitiva y emocional influyen en el desarrollo del ser humano, sin embargo, la emocional es la que apoya en el logro del éxito. Moreu y Salinas (2015), citado en Fernández y Extremera (2004) afirman que, el hecho de que una persona posea un alto nivel de IE, es porque está relacionado con su realidad interna y su impacto repercute en todos los ámbitos de la vida.

4.5. Las competencias emocionales básicas

Para enfrentar situaciones y evitar conflictos requiere de la formación en diversas competencias, porque los individuos no pueden permanecer fuera de este contexto y la comunicación forma parte como uno de los principales elementos, para relacionarse con los demás y no puede faltar. Las competencias emocionales para Goleman (1999), es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente, Bisquerra (2003),

indica que, es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

4.5.1. Autoconciencia emocional

López (2004), considera que, es una habilidad para detectar y entender nuestras propias emociones y sus efectos, es decir, saber denominar exacta y de manera clara el estado emocional experimentado. Es entender la conexión que existe entre las emociones y los pensamientos, entre los sentimientos y los actos, lo que a su vez hace que el comportamiento sea consistente y evidente. A su vez García (2014), indica que, también implica reconocer las propias emociones, saber por qué ocurren y analizar los tres componentes de las mismas (fisiológico, cognitivo y situacional). Si poseemos un alto grado de conciencia de nosotros mismos, podemos observarnos mientras actuamos e influir sobre nuestras acciones, para que resulten beneficiosas. En otras palabras, la persona que conoce el por qué y cómo se siente, también puede manejar sus emociones, porque tiene claro cómo reaccionará ante cualquier provocación.

4.5.2. Conciencia social: Empatía

Así lo manifiesta Acosta (2013), la conciencia social implica el descubrimiento de las emociones de los demás, ello posibilita captar las necesidades y los deseos de los demás a través de mensajes sutiles y sintonizar con ellos. El conocimiento de esas emociones ajenas facilitará la capacidad de manejar nuestra relación con los demás, sobre todo en los casos conflictivos, lo primero es comprenderlas. La conciencia social supone varias competencias, una de ellas es la empatía que no es más que la capacidad de comprender las emociones de los demás, sus sentimientos y problemas, entender su punto de vista e interesarnos por ellos, está relacionada al reconocimiento de las emociones ajenas. Por lo tanto, podría decirse que los individuos que saben escuchar a los demás y entender sus motivaciones, son empáticos y lo logran a partir de la percepción de expresiones corporales y actitudes de los otros. Lo más importante de este concepto es percibir lo que sienten, necesitan, lo que les preocupa, ir más allá de los mensajes

verbales, sin que ellos lo tengan que manifestar, o incluso sin que lo sepan con el objeto de comprender sus necesidades para ayudarles.

4.5.3. Comunicación y relaciones profesionales

La comunicación como eje central para enviar información o contactar a personas es una cuestión que amerita darle prioridad para su desarrollo, Pavía (2014), puntualiza, como el proceso a partir del cual un individuo transmite información a otro a través del mensaje. El contenido de los mensajes, es independiente del tipo de comunicación utilizado, requiere que cumpla una serie de reglas conocidas como principios de las comunicaciones y son: principio de claridad, de atención, de integridad y del uso estratégico de la organización informal. Cada uno hace que el mensaje pueda expresarse de forma adecuada. Una de las funciones que desempeña el lenguaje en los procesos de comunicación es la expresiva o emotiva, centra su atención en factores subjetivos del emisor: sentimientos, pensamientos, opinión, voluntad, estado de ánimo, personalidad, actitudes, ideología y creencias (Rojo, 2017).

Las clases de comunicación son: auditivas, visuales y táctiles (Pavía, 2014). Las auditivas: el receptor percibe el mensaje a través del oído (comunicación oral, sonidos, música). Visuales: capta el mensaje a través de la vista (comunicación escrita, lenguaje de la imagen, comunicación visual estática, comunicación visual dinámica). Táctiles: capta el mensaje a través del tacto (contacto físico, a través del sistema de escritura de Braille). Y para que haya mejor relación con los demás está la comunicación eficaz (Rojo, 2015), solicita cinco requisitos: transparencia, autenticidad, confruencia, aceptación y empatía.

CAPÍTULO V. MÉTODO

Introducción

El presente capítulo muestra la metodología para formalizar el proyecto de investigación y por ende la exploración de soluciones, la cual expresa el modo en que encaminaron y fundamentaron los pasos de su desarrollo

5.1. Métodos

Como primer término concreta el tipo de investigación y enfoque que guiará el proceso, así como el procedimiento para precisar la muestra y narra la forma de aplicación de los instrumentos.

5.1.1. Diseño metodológico

El proceso de la presente investigación fue realizada en dos Escuelas Secundarias Federales Generales del Estado de México. La primera intervención en la Escuela Secundaria “Gabriela Mistral” (ESGM) ubicada en Tecámac, Estado de México, durante los meses de septiembre-diciembre de 2015.

El Municipio está situado en una zona rural, sin embargo, la escuela está ubicada en la línea urbana, porque está creciendo sobre terrenos previamente ocupados por pastizales y agricultura (Prontuario, 2009). El desarrollo poblacional ha hecho que constructoras diversas edifiquen casas-habitación. Según datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) el Municipio de Tecámac en 2015, contaba con 446, 008 habitantes (INEGI, 2015). De acuerdo a SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social) la Secretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional en su informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018, según el periodo comprendido entre 2010 y 2016 en México, cerca de 62.6% de la población que vive en situación de pobreza se concentra en 20 municipios, entre ellos están Tecámac y Texcoco. En Tecámac, en lo que concierne a la calidad y espacios en la vivienda, se observa que el 0.6% de la población habita en vivienda con piso de tierra, 0.7% con techos de material endeble, 0.1% con muros de material endeble, 3.8% en vivienda con hacinamiento. Y de acuerdo a la carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda, el 0.8% vive sin agua entubada, 0.2% sin drenaje.

La segunda intervención en la Escuela Secundaria “Justo Sierra” (ESJS) sita en San Miguel Tocuila, Texcoco, Estado de México, durante los meses de septiembre a diciembre de 2016. La población establecida en una zona rural, INEGI (2015) revela 240, 490 habitantes en el Municipio de Texcoco, respecto a la calidad y espacios en la vivienda, el 0.6% con piso de tierra, 1.8% con techos de material endeble, 0.3% con muros de material endeble, 11.2% con hacinamiento. Conforme a la carencia por acceso a los servicios básicos el 3.9% aún vive con falta de agua y 3.1% sin drenaje.

5.1.2. Método

El método que guió el proyecto es el cuasiexperimental (Salkind, 1999), en donde los grupos partícipes son asignados a partir de características que aportan a la investigación; por ejemplo: edad, sexo, grado, experiencia; debido a lo cual el investigador no puede controlar y designar quién pertenece al grupo. Además, que los grupos son integrados desde la administración escolar de cada entidad educativa. Beltrán (1995), indica que, este tipo de métodos surgen para examinar las intervenciones sociales que tienen su origen en el medio natural y en el grupo natural de clase.

5.2. Población y muestra

Este apartado sintetiza los supuestos del muestreo así también, los elementos que desarrollaron el proyecto como son: número de alumnos, grado, grupo, sexo y escuela.

5.2.1. Supuestos del muestreo

En la intervención Tecámac, los grupos con los que fue realizada la investigación fueron seis, tres control y tres experimental y los de la segunda intervención cuatro; dos experimental y dos de control. En ambas escuelas los grupos ya estaban formados desde el inicio del ciclo escolar, por lo que no se eligieron al azar.

5.2.2. Participantes

El estudio de ESGM, en Tecámac constituido por 237 alumnos divididos en seis grupos del turno matutino; de los cuales tres grupos son de tipo experimental y

tres de control (116 y 121 alumnos); la edad oscila entre 11 y 15 años; el Cuadro 3 muestra de forma general el grado (primero, segundo y tercer año), grupo (B, C o D), sexo (femenino, masculino) y asignatura de los grupos experimental.

Cuadro 3. Grupos experimental. ESGM: Tecámac.				
Grado y Grupo	Alumnos			Asignatura
	Femenino	Masculino	Total	
1C	15	19	34	Español
2D	21	21	42	Tecnología (Énfasis en Ofimática)
3B	16	24	40	Tecnología (Énfasis en Ofimática)

El estudio en la ESJS de San Miguel Tocuila, Texcoco organizado por 151 alumnos ordenados en cuatro grupos del turno matutino; 2 grupos experimental y 2 control; la edad comprendida es de 13 a 15 años. En el Cuadro 4 ejemplifica grado (segundo), grupo (A, o D), sexo (femenino y masculino) número de estudiantes y asignatura de los grupos experimental.

Cuadro 4. Grupos experimental. ESJS: Texcoco				
Grado y Grupo	Alumnos			Asignatura
	Femenino	Masculino	Total	
2A	16	21	37	Historia Universal
2D	19	20	39	Historia Universal

5.3. Instrumentos

Dentro de lo cuantitativo, como primer término y con la finalidad de aproximarse a la realidad del fenómeno a estudiar, fue aplicada la encuesta con el objeto de obtener información, se generó el instrumento denominado Programa de Inteligencia Emocional, de acuerdo con Alvira (2011), sirve para proporcionar información, describir y contrastar hipótesis del objeto de estudio.

En tanto que Grasso (2006) puntualiza que, ayudan a captar información personal de los individuos, por ejemplo, opiniones, actitudes, puntos de vista, sentimientos, expectativas, percepciones, entre otros. Así también García (2002), declara que, son técnicas interrogativas para identificar elementos de un grupo, tales como comportamientos, condiciones de trabajo, relaciones y otros aspectos propios del

individuo. Dicha encuesta está integrada por cinco dimensiones y un total de 23 preguntas como lo ilustra el ANEXO I.

En segundo plano fue designado un cuestionario de inteligencias múltiples (ANEXO II), el cual es resultado de la modificación del elaborado por Velasco (2012), y Velasco *et al.*, (2013). Con la finalidad de realizar una comparación entre sexo y grupos sobre la inteligencia intrapersonal e interpersonal, donde los resultados determinaron los grupos control y experimental, con los cuales se trabajó. En particular, García (2002), revela que, es un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, apoyando a reunir datos de interés. Asimismo, Pardini (1989), concuerda que, es un sistema de preguntas pero es válido cuando recoge datos necesarios para la investigación, fidedigno cuando cualquier investigador obtiene los resultados requeridos, operativo cuando el vocabulario es comprendido.

El cuestionario consta de 80 preguntas dividido en ocho inteligencias con 10 reactivos cada uno: intrapersonal, interpersonal, verbal-lingüística, lógico-matemática, musical-rítmica, corporal-kinestésica, visual-espacial, naturalista y con su respectiva hoja de evaluación. La hoja de evaluación tiene una introducción a la forma de contestar, nombre de la inteligencia, frase, número (numeración de las frases según corresponda a la inteligencia intrapersonal e interpersonal) respuestas y número de veces que anotaste “F” (frecuentemente).

Para la medición de actitudes fue aplicada una escala tipo Likert, corresponde al Cuestionario de Inteligencia Emocional empleado como pretest y el mismo fue aplicado como posttest (ANEXO III), así el instrumento consta de 25 preguntas y contiene los siguientes aspectos: introducción para contestar el cuestionario, nombre (del alumno), No. de la frase, frase, frecuencia: nunca, algunas veces, frecuentemente y, una hoja de evaluación, parte de una introducción de cómo anotar las respuestas, nombre (alumno) nombre de cada una de las competencias (Conciencia emocional, regulación emocional, Autonomía personal, inteligencia interpersonal y Habilidades de vida y bienestar). Lewis (2003), lo expresa como un método de rangos sumariados, a través de reactivos que expresan actitudes

positivas y negativas guiadas hacia un suceso concreto. Así, Gómez (2006), prefiere llamarlo conjunto de ítems exteriorizados en juicios o afirmaciones. Dicho instrumento es el resultado de la adecuación del cuestionario de Alvarez (2001) y Fernández – Extremera *et al.*, (2004).

Con base a los resultados fueron diseñados cinco programas (ANEXO IV) asociados en cada caso a las siguientes dimensiones: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y habilidades para la vida y bienestar que concierne al modelo teórico de Bisquerra (2003), identificado como Pentágono de Competencias,

Cada programa configura un conjunto de actividades y comprende los siguientes aspectos: introducción, objetivos, población receptora, tiempo, recursos y materiales, orientaciones para el formador (metodología); antes de la actividad, diseño de cada actividad (inicio, desarrollo y término), y conclusiones.

La introducción hace referencia sobre lo que algunos autores han estudiado respecto al tema; los objetivos, da a conocer la meta a alcanzar; población receptora, especifica la asignatura impartida por el coordinador del programa de inteligencia emocional, grado y grupo, número de alumnos, edad de los adolescentes, zona en la que habitan y nombre de la escuela; en tiempo, es establecido en la hora de clase para la aplicación de los ejercicios; recursos y materiales, como su nombre lo dice, aquellos materiales tangibles utilizados a lo largo de la actividad; orientaciones para el formador: metodología, es una explicación sobre el modelo teórico de las competencias emocionales y sus respectivas subdivisiones.

Para dar pie a la numeración de cada una de ellas, fueron determinadas de acuerdo a los resultados del diagnóstico realizado con el instrumento (cuestionario de inteligencia emocional pretest) y valorado con el sistema estadístico SPSS.

En la intervención ESGM Tecámac, la numeración de los talleres quedó de la siguiente forma: Regulación emocional, Conciencia emocional, Habilidades de vida y bienestar, Inteligencia interpersonal, Autonomía personal. Para la

intervención ESJS Texcoco; Conciencia, emocional, Regulación emocional, Autonomía Personal, Habilidades de vida y bienestar e inteligencia interpersonal.

Las cinco sesiones fueron desarrolladas durante 1 mes y medio (1 sesión por semana) a partir de ejercicios prácticos donde los adolescentes habilitaron sus competencias emocionales para apropiarse de éstas.

Respecto a lo cualitativo fue utilizada la observación como técnica para recopilar datos de los hechos, donde el observador contempla lo que sucede a su alrededor; Considerados dos alumnos observados para cada grupo experimental, aquellos que tenían actitudes agresivas y sin interés por las clases; todos fueron del sexo masculino, la finalidad de llevar a cabo la bitácora de observación fue tomar dos puntos importantes cómo el alumno trabajaba en lo académico y cómo se desenvolvía con sus compañeros. Zapata (2006), afirma que, observar es la percepción sistemática del desarrollo de un fenómeno en su proceso natural. Y la observación participante es desarrollada al interactuar el investigador con los informantes en su ambiente natural; es decir, sin la intervención del observador. Por su parte, Peña (2011), lo manifiesta como una combinación entre la manera de vincular la investigación y las acciones, con la participación de los individuos investigados, este tipo de técnica busca optimizar las circunstancias de vida.

Lo observado fué plasmado en una bitácora, ésta tiene los siguientes elementos: nombre del programa; grado y grupo; estudiante número; sexo; nombre y dos variables de la competencia a la que refiere; acotación sobre el estudiante observado antes, durante y después de la actividad, la cual se constituye una para cada dimensión o categoría de estudio (ANEXO V). En particular, Yuni y Urbano (2006), afirman que sirve para anotar información en bruto; es decir, tal y como pasa en la realidad, durante el tiempo que el investigador está en el campo.

Los resultados correspondientes a las actividades derivadas de cada una de los programas aplicados a cada grupo, se empleó el análisis de contenido (ANEXO VI). Según Pardinas (1989), dice que, son una clasificación de las distintas partes de un escrito de acuerdo a categorías designadas por el investigador con base a la frecuencia de los resultados y su coherencia a fin de sustraer información y

Krippendorff (1990), la define como una técnica para formular, con base a datos, inferencias reproducidas y válidas que puedan emplearse en el contexto.

En él destaca: nombre del taller, competencia, fecha, número de alumnos que asistieron, tres respuestas de cinco estudiantes que contestaron tres preguntas 1) ¿Cómo te sentiste? 2) ¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? y 3) ¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? al final de cada programa.

Ambos instrumentos mencionados (bitácora de observación y análisis de contenido) reflejan datos significativos al ser considerados por su nivel de significancia y las respuestas de los alumnos que reflejan en sus comentarios como cumplidos, en términos de sus expectativas apreciando de manera positiva los talleres de IE.

5.4. Estrategia didáctica

La estrategia que se llevó a cabo a través del programa de inteligencia emocional, fue deimplementada dentro de las clases, es decir, no hubo necesidad de ocupar otro momento, para que pudieran observarse a los estudiantes tal y como se comportan en clases normales y llevar a cabo la educación emocional, no como algo externo, sino como contenido transversal de los planes y programas.

Basándose en la observación participante, ideal para identificar que pasa alrededor de los alumnos y no quedarse con los que dicen los demás, sino conocerlos más a fondo.

5.5. Los grupos control

A fin de identificar con qué grupos fue determinada la selección de los participantes, en los siguientes Cuadro 5 y 6 exponen grado, grupo, número de estudiantes y nombre de las asignaturas de los grupos control para el estudio de ESGM, Tecámac y ESJS, Texcoco, respectivamente.

Cuadro 5. Grupos control. ESGM: Tecámac				
Grado y Grupo	Alumnos			Asignatura
	Femenino	Masculino	Total	
1D	23	16	39	Tecnología (Énfasis en Ofimática)

2A	21	22	43	Formación Cívica y Ética I
3D	22	17	39	Tecnología (Énfasis en Ofimática)

Cuadro 6. Grupos control. ESJS: Texcoco				
Grado y Grupo	Alumnos			Asignatura
	Femenino	Masculino	Total	
2B	19	19	38	Historia Universal
2C	18	19	37	Historia Universal

5.6. Observación participante

Para dar énfasis a la investigación se llevó a cabo la observación participante mediante el empleo de un instrumento –bitácora de observación-. Para lo cual fueron considerados dos alumnos de cada grupo control, para la intervención Tecámac seis y para Texcoco dos alumnos, con la idea de llevar el seguimiento de su comportamiento antes, durante y después de los programas de IE. Estos se llevaron a cabo dentro de la clase, la finalidad fue conocerlos un poco más y por supuesto que su conducta fuera la misma, de lo contrario si los talleres se hubieran realizado en hora extra la conducta hubiera sido diferente.

5.7. Variables

En apartados posteriores hay una descripción a profundidad sobre el significado de cada variable. Es importante aclarar que las variables fueron los alumnos y las variables: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

5.8. Análisis de resultados

Con el fin de acercarse a la realidad fue utilizado el programa SPSS; primero la encuesta realizada para caracterizar la muestra analizándola con la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, después el cuestionario de IM, el cuestionario Pretest de IE y el cuestionario Posttest de IE con la Prueba t de Student; en la Bitácora de Observación y Análisis de Contenido se realizó un análisis descriptivo.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

Introducción

Las habilidades emocionales forman parte del desarrollo emocional en la vida del adolescente, así entonces, son imprescindibles ya que van formando su personalidad porque toma lugar como cimiento en lo personal y profesional para conocerse a sí mismo e interactuar mejor con los demás. El presente capítulo expresa los resultados significativos del proyecto, los que no lo fueron han sido omitidos. Con la finalidad de aproximarse a la fiabilidad de los instrumentos, fueron analizados los datos utilizando el programa SSPS.

6.1. Intervención ESGM, Tecámac

En ésta intervención la palabra –sector, ´lo refiere al lugar donde habitan, porque la zona en la que se encuentra está organizada por sectores habitacionales. También, para precisar los datos, el primer valor expresado es para exponer la variable –sexo- y el segundo valor para aludir la variable –grupo.

6.1.1. Encuesta

Los resultados de la encuesta aplicada a primero, segundo y tercer grado, grupos 1C-1D; 2A-2D; y 3B-D y de acuerdo con el análisis de la Prueba Chi Cuadrada de Pearson, éstos se muestran a continuación en los Cuadros 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 32.

Primer Grado (C-D)

En el apartado 1 de la encuesta. Datos generales (Cuadro 7) del alumno: 11. Situación familiar. Actualmente vives con: el sexo femenino 21 (55.2%) vive con padre y hermanos en relación con el sexo Masculino 13 (37.1%) padre y hermanos, siendo significativa con $\alpha = 0.10$.

En el Cuadro 8 muestra los resultados del apartado 2. Datos escolares del alumno. 2.6. Razón principal por la que asistes a la escuela; en el grupo 1C; 32 (94.1%) de 34 alumnos contestaron para seguir estudiando, sin embargo 11 alumnos (28.2%) indican, para no quedarse en casa, mostrando una significancia de $\alpha = 0.05$

Cuadro 7. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM. Actualmente vives con:						
Variable	Opción					
	Tus padres	Uno de tus padres (hijo único)	Padre y hermanos	Madre y hermanos	Otras personas	No contestaron
SEXO ^c						
Femenino-38	4	5	21	7	1	0
Masculino-35	12	4	13	3	3	
c: Prueba de Chi-cuadrada de Pearson: Sexo – Cambio, es significativa con $\alpha = 0.10$.						

Cuadro 8. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM. Razón principal por la que asistes a la escuela				
Variable	Opción			
	Para seguir estudiando	Para no quedarte en casa	Te mandan tus padres	No contestaron
GRUPO ^b				
1C-34	32	2	0	0
1D-39	24	11	4	0
b: Prueba de Chi-cuadrada de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$				

En el Cuadro 9 muestra los datos para el apartado 3. Ambiente familiar. La relación con tus padres es: en el grupo 1C; mala ningún alumno contestó, pero 6 en el 1D- (15.4%) la plantean como mala, significativa con $\alpha = 0.05$. Sin embargo, la tendencia en ambos grupos fue de buena.

Cuadro 9. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM. La relación con tus padres es:				
Variable	Opción			
	Buena	Mala	Regular	No contestaron
GRUPO ^b				
1C-34	32	0	2	0
1D-39	31	6	2	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.				

En el Cuadro 10 muestra los datos para el apartado 3. Ambiente familiar. ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas? en el grupo 1C; 18 nunca y 15 a veces y para el grupo 1D, 29 (74.3%) nunca y ocho a veces, mostrando ser la comparación Grupo – Cambio significativa con $\alpha = 0.10$.

Cuadro 10. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
GRUPO ^c				
1C-34	18	15	1	0
1D-39	29	8	2	0
c: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio, es significativa con $\alpha = 0.10$.				

En el Cuadro 11 muestra los resultados para el apartado 3. Ambiente familiar. ¿Te ponen atención cuando quieres comentarles algo personal? en el grupo 1D, 5 (12.9%) indican nunca con una significancia de $\alpha = 0.10$; sin embargo, la tendencia en ambos grupos 1C, 22 (64.7%) y 1D, 24 (61.5%) fue de siempre.

Cuadro 11. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM ¿Te ponen atención cuando quieres comentarles algo personal?					
Variable	Opción				
	Nunca	A veces	Siempre	No me atrevo a contarles	No contestaron
GRUPO ^c					
1C-34	0	10	22	2	0
1D-39	5	6	24	4	0
c: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.10$.					

En el Cuadro 12 muestra los resultados para el apartado 3. Ambiente familiar. ¿Qué tan frecuente les demuestras tu afecto? en el grupo 1C, 17 (50%) de 34 alumnos contestaron a veces; 16 (47%) siempre; en 1D, 9 (23.1%) a veces, 26 (66.6%) siempre, mostrando ser significativas con $\alpha = 0.10$.

Cuadro 12 Alumnos de 1er. Grado de la ESGM ¿Qué tan frecuente les demuestras tu afecto?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
GRUPO ^c				
1C-34	0	17	16	1
1D-39	4	9	26	0
c: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio, es significativa con $\alpha = 0.10$.				

En el Cuadro 13 muestra los resultados para el apartado 4. Ambiente social. Dentro de tu sector o comunidad existe: en el grupo 1C. 16 (47%) de 34 alumnos contestaron peligro; 1 (2.9%) venta de droga y 4 (11.8%) todas las anteriores; en 1D, 2 de 39 (5.1%) peligro, 12 (30.8%) venta de droga y 13 (33.3%) todas las anteriores, mostrando ser significativas con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 13. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM Dentro de tu sector o comunidad existe:						
Variable	Opción					
	Peligro	Venta de droga	Venta de alcohol	Pandillas	Todas las anteriores	No contestaron
GRUPO ^a						
1C-34	16	1	2	4	4	7
1D-39	2	12	7	5	13	0
a: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: b: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.01$.						

En el Cuadro 14 muestra los resultados para el apartado 4. Autoestima. ¿Te sientes nervioso? en el grupo 1C, 10 (29.4%) de 34 alumnos contestaron nunca y 20 (58.8%) a veces; en 1D, 34 de 39 (87.1%) nunca y 4 (10.3%) a veces, siendo significativas con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 14. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM ¿Te sientes nervioso?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
GRUPO ^a				
1C-34	10	20	3	1
1D-39	34	4	1	0
a: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio, es significativa con $\alpha = 0.01$.				

En el Cuadro 15 muestra los resultados para el apartado 5. Autoestima. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería: en el grupo 1C, 5 tu cara, 1 (2.9%) vestimenta, 11 (32.3%) y forma de ser; en 1D, 9 (23.1%) cara, 9 (23.1%), vestimenta y 4 (10.2%) y forma de ser, mostrando ser significativas con $\alpha = 0.05$.

Segundo Grado (A-D)

En el Cuadro 16 muestra los resultados para el apartado 1. Datos generales del alumno. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Padre de familia) para los grupos 2A-D; en sexo femenino 8 de 42 alumnos (19.1%) contestaron Preparatoria, 19 (45.2%) Universidad o Posgrado; en sexo masculino de 42 alumnos 12 (2.9%) Preparatoria, 13 (45.2%) Universidad o Posgrado, siendo significativas con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 15. Alumnos de 1er. Grado de la ESGM Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:						
Variable	Opción					
	Tu cuerpo	Tu cara	Tu vestimenta	Tú forma de ser	Nada	No contestaron
GRUPO ^b						
1C-34	6	5	1	11	11	0
1D-39	7	9	9	4	10	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio, es significativa con $\alpha = 0.05$.						

En el Cuadro 17 muestra los resultados para el apartado 2. Datos escolares del alumno. 2.3. Las actividades que realizas dentro del aula de clases son: en sexo femenino 35 de 42 estudiantes (83.3%) contestaron Interesantes, 5 (12%) Divertidas; en sexo masculino 26 de 43 (60.4%) contestaron Interesantes, 12 (28%) Divertidas. En el grupo 2A, 13 (30.2%) Divertidas y al igual que en el 2D, 4

(9.5%) Divertidas y 7 (16.7%) Aburridas, mostrando ser significativa con $\alpha = 0.10$ y $\alpha = 0.01$, respectivamente.

Cuadro 16. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Padre de familia):						
Variable	Opción					
	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad o Posgrado	Carrera Técnica	No contestaron
SEXO ^b						
Femenino-42		0	8	19	11	4
Masculino-43		6	12	13	9	3
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio, es significativa con $\alpha = 0.05$.						

Cuadro 17. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. Las actividades que realizas dentro del aula de clases son:				
Variable	Opción			
	Interesantes	Divertidas	Aburridas	No contestaron
SEXO ^c				
Femenino-42	35	5	2	0
Masculino-43	26	12	5	0
GRUPO ^a				
2A-43	30	13	0	0
2D-42	31	4	7	0
c: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.10$ y, a: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.01$.				

En el Cuadro 18 muestra los resultados para el apartado 2. Datos escolares del alumno. 2.4. Razones por las que has faltado a la escuela en este ciclo escolar: En el grupo 2A, 3 de 43 (7%) Flojera, 31 (72%) Problemas de salud. En el 2D, 9 (21.4%) de 42 Flojera y 21 (50%) Problemas de salud, mostrando ser significativas con $\alpha = 0.10$.

Cuadro 18. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. Razones por las que has faltado a la escuela en este ciclo escolar				
Variable	Opción			
	Flojera	Problemas de salud	Problemas familiares	No contestaron
GRUPO ^c				
2A-43	3	31	7	2
2D-42	9	21	7	5
c: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.10$.				

El apartado 3. Ambiente familiar. 3.1. ¿Quién es la persona que le tienes más confianza? En sexo femenino 1 de 42 (2.4%) Padre y 10 (23.9%) Amigos. En sexo masculino 5 de 43 (11.6%) Padre y 1 (2.4%) Amigos. Para el grupo 2A, 34 de 43

estudiantes (79%) y el grupo 2D, 23 de 42 alumnos (54.7%) Madre, mostrando una diferencia significativa con $\alpha = 0.01$ y 0.10 , respectivamente. La tendencia en ambos casos es hacia la Madre, en el Cuadro 19 puede apreciarse.

Cuadro 19. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM ¿Quién es la persona que le tienes más confianza?					
Variable	Opción				
	Madre	Padre	Hermanos	Amigos	No contestaron
SEXO ^a					
Femenino-42	27	1	3	10	1
Masculino-43	30	5	6	1	1
GRUPO ^c					
2A-43	34	1	3	4	1
2D-42	23	5	6	7	1
a: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.01$ y, c: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.10$.					

En el Cuadro 20 están expresados los resultados del apartado 5. Autoestima. Para la pregunta 5.4 ¿Eres una persona alegre? En el grupo 2A, 42 de 43 (97.6%) contestó Sí. En 2D, 36 de 42 (85.7%) Si, 6 (14.3%) No; encontrando ser significativa con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 20. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. ¿Eres una persona alegre?			
Variable	Opción		
	SI	NO	No contestaron
GRUPO ^a			
2A-43	42	0	1
2D-42	36	6	0
a: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.01$.			

En el Cuadro 21 muestra los resultados para el apartado 5. Autoestima. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería: entre sexos; 9 (21.4%) de 42 contestaron cara, 5 (12%) vestimenta y 13 (30.9%) forma de ser; en sexo masculino; 5 (11.6%) de 43 contestaron cara, ninguno vestimenta y 18 (41.8%) forma de ser, con una significancia de $\alpha = 0.10$.

Tercer Grado (B-D)

En el apartado 1. Datos generales del alumno. 11. Situación familiar. Actualmente vives con: en el sexo femenino; 11 (28.9%) de 38 alumnos con padre y hermanos, 12 (31.6%) madre y hermanos. Masculino; 19 (46.3%) de 41 padre y hermanos, 7

(17.1%) madre y hermanos. En 3B, 6 (15%) de 40 alumnos con ambos padres, 19 (47.5%) padre y hermanos, 11 (27.5%) madre y hermanos. En 3D; 16 (41%) de 39 con ambos padres, 11 (28.2) padre y hermanos, 8 (20.5%) madre y hermanos, como lo muestra el Cuadro 22, en donde los niveles de significancia fueron 0.10 y 0.05, respectivamente.

Cuadro 21. Alumnos de 2do. Grado de la ESGM. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:						
Variable	Opción					
	Tu cuerpo	Tu cara	Tu vestimenta	Tú forma de ser	Nada	No contestaron
SEXO ^c						
Femenino-42	7	9	5	13	8	0
Masculino-43	9	5	0	18	11	0
c: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.10$.						

En el Cuadro 23 muestra los resultados para el apartado 1. Datos generales del alumno. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Padre de familia); en el grupo 3B, 16 de 42 alumnos (40%) contestaron Secundaria, 11 (27.5%) Preparatoria; en 3D, 4 de 39 alumnos (10.3%) contestaron Secundaria, 19 (48.7%) Preparatoria, mostrando diferencia significativa con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 22. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Actualmente vives con:						
Variable	Opción					
	Tus padres	Uno de tus padres	Padre y hermanos	Madre y hermanos	Otras personas	No contestaron
SEXO ^c						
Femenino-38	9	2	11	12	4	0
Masculino-41	13	2	19	7	0	0
GRUPO ^b						
3B-40	6	1	19	11	3	0
3D-39	16	3	11	8	1	0
c: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.10$ y, b: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.						

En el Cuadro 23 muestra los resultados para el apartado 1. Datos generales del alumno. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Padre de familia); en el grupo 3B, 16 de 42 alumnos (40%) contestaron Secundaria, 11 (27.5%) Preparatoria; en 3D, 4 de 39 alumnos (10.3%) contestaron Secundaria, 19 (48.7%) Preparatoria, mostrando diferencia significativa con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 23. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Padre de familia)						
Variable	Opción					
	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad o Posgrado	Carrera Técnica	No contestaron
GRUPO ^a						
3B-40		16	11	11		2
3D-39		4	19	9		7
a: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.01$.						

En el Cuadro 24 muestra los resultados para el apartado 2. Datos generales del alumno. Motivo por el que no apruebas una asignatura u obtienes una baja calificación, en sexo femenino, 5 de 38 alumnos (13.2%) contestaron Flojera y 16 (42.1%) No comprende; en sexo masculino 20 de 41 alumnos (48.7%) contestaron Flojera y 6 (14.7%) No comprende, con una diferencia significativa de $\alpha = 0.05$. En el Cuadro 25 muestra los resultados para el apartado 2. Datos escolares del alumno. 2.3. Las actividades que realizas dentro del aula de clases son: en sexo femenino. En el grupo 3B, 30 de 40 (75%) Interesantes, 1 (2.5%) Aburridas; en 3D, 20 de 39 (51.2%) Interesantes y 10 (25.7%) Aburridas, las cuales fueron significativa con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 24. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Motivo por el que no apruebas una asignatura u obtienes una baja calificación					
Variable	Opción				
	Flojera	No entrego trabajos	No comprendo	No estudio	No contestaron
SEXO ^b					
Femenino-38	5	11	16	4	2
Masculino-41	20	7	6	7	1
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.					

Cuadro 25. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Las actividades que realizas dentro del aula de clases son:				
Variable	Opción			
	Interesantes	Divertidas	Aburridas	No contestaron
GRUPO ^b				
3B-40	30	9	1	0
3D-39	20	9	10	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.				

En el Cuadro 26 muestra los resultados que fueron significativos con $\alpha = 0.05$ para el apartado 2. Datos escolares del alumno. Razones por las que has faltado a la escuela en este ciclo escolar: en 3B, 15 (37.5%) de 40 alumnos contestaron De un día a dos, 5 (12.5%) De dos a tres, 20 (50%) No contestaron. En 3D, 24 de 39 (61.5%) De un día a dos, 5 (12.9%) De cuadro a cinco, 10 (25.6%) No contestaron.

El apartado 3. Ambiente familiar (Cuadro 27). 3.1. ¿Quién es la persona que le tienes más confianza? En 3B, 1 de 40 estudiantes (2.5%) Padre, 9 (22.5%) Hermanos, 3 (7.5 %) Amigos. En el grupo 3D, 5 de 39 alumnos (12.9%) Padre, 2 (5.1%) Hermanos, 6 (15.4%) Amigos, Los resultados fueron significativos con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 26. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Días a la semana que has faltado a la escuela en este ciclo escolar				
Variable	Opción			
	De un día a dos	De dos a tres	De cuatro a cinco	No contestaron
GRUPO ^b				
3B-40	15	5	0	20
3D-39	24	0	5	10
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: b: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.				

Cuadro 27. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Quién es la persona que le tienes más confianza?					
Variable	Opción				
	Madre	Padre	Hermanos	Amigos	No contestaron
GRUPO ^b					
3B-40	26	1	9	3	1
3D-39	25	5	2	6	1
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: b: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.					

En el apartado 3. Ambiente familiar (Cuadro 28). 3.3. ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas? En 3B, 11 de 40 (27.5%) contestaron Nunca, 27 (67.5%) A veces. En 3D, 17 de 39 (43.6%) contestaron Nunca, 16 (41%) A veces, así los resultados fueron significativa con $\alpha = 0.05$

Cuadro 28. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
GRUPO ^b				
3B-40	11	27	2	0
3D-39	17	16	6	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$				

En el Cuadro 29 muestra los resultados para el apartado 4 mostraron ser significativos con $\alpha = 0.05$. Autoestima. ¿Te sientes nervioso? En sexo femenino; 3 (7.9%) de 38 alumnos contestaron Nunca, 32 (84.2%) A veces. En sexo masculino 14 (34.2%) de 41 alumnos contestaron Nunca, 25 (60.9%) A veces. El grupo 3B, 31 (77.5%) de 40 alumnos contestaron a veces; en 3D, 26 de 39 (66.6%) a veces y 5 (12.9%) siempre.

En el apartado 5. Autoestima. 5.3. ¿Eres muy criticado en casa? En sexo femenino 16 (42.2%) de 38 alumnos contestaron Nunca, 18 (47.3%) A veces. En sexo masculino 31 (75.6%) de 41 estudiantes Nunca, 9 (22%) A veces, como se presenta en el Cuadro 30.

Cuadro 29. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Te sientes nervioso?				
variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
SEXO ^b				
Femenino-38	3	32	3	0
Masculino-41	14	25	2	0
GRUPO ^b				
3B-40	9	31	0	0
3D-39	8	26	5	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio y Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$				

Cuadro 30. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Eres muy criticado en casa?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
SEXO ^a				
Femenino-38	16	18	3	1
Masculino-41	31	9	1	0
a: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.10$.				

En el Cuadro 31 muestra los resultados del apartado 5. Autoestima. 5.4. ¿Eres una persona alegre? En 3B, 39 (97.5%) de 40 alumnos contestaron Si, 1 (2.5%) No. En 3D, 32 (82.1%) de 39 Si, 6 (15.4%) No, siendo significativos con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 31. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. ¿Eres una persona alegre?			
Variable	Opción		
	SI	NO	No contestaron
GRUPO ^b			
3B-40	39	1	0
3D-39	32	6	1
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.			

En el Cuadro 32 muestra los resultados para el apartado 5. Autoestima. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería: entre sexos; 6 (15.8%) de 38 vestimenta, 12 (31.5%) forma de ser; 9 (23.7%) nada; en sexo masculino; 1 (2.4%) de 41 vestimenta, 21 (51.2%) forma de ser; 14 (34.2%) nada, los cuales fueron significativos con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 32. Alumnos de 3er. Grado de la ESGM. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:						
Variable	Opción					
	Tu cuerpo	Tu cara	Tu vestimenta	Tú forma de ser	Nada	No contestaron
SEXO ^b						
Femenino-38	7	4	6	12	9	0
Masculino-41	3	1	1	21	14	1
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Sexo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.						

6.1.2. Cuestionario de inteligencias múltiples. ESGM.

En los resultados del cuestionario de IM, grupos 1C, 1D, 2A, 2D, 3B y 3D, primero se describe la variable –sexo y después el valor de la variable –grupo, como lo muestra en el Cuadro 33 y su Continuación y los resultados que fueron significativos, de manera similar en los Cuadros 34, 35, 36, 37, 38 y 39, en los cuales están puntualizados la media y σ , a partir de lo que proyecta el estudio con la prueba t de Student.

Cuadro 33. Inteligencia Múltiples: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos Tecámac						
Grado	Grupo	Inteligencia	MEDIA POR SEXO			GRUPO EXPERIMENTAL
			FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)	AMBOS ($\bar{Y}$, N, σ)	
1	C	INTRA PERSONAL	3.47^d 15 2.29	3.00 19 1.31	3.41 34 1.92	1C
1	D	INTRA PERSONAL	5.63^a 23 2.75	3.44 16 2.27	4.97^a 39 2.66	
1	C	INTER PERSONAL	4.13 15 1.95	4.27^d 19 2.19	4.18 34 1.96	
1	D	INTER PERSONAL	4.88^c 23 2.25	3.25 16 2.54	4.21^d 39 2.33	
2	A	INTRA PERSONAL	3.43 21 2.57	4.19^d 22 2.48	3.81^d 43 2.52	2D
2	D	INTRA PERSONAL	3.57 21 2.56	3.77^d 21 2.94	3.67 42 2.72	
2	A	INTER PERSONAL	3.81 21 1.99	4.14^d 22 2.24	3.98^c 43 2.10	
2	D	INTER PERSONAL	3.86^b 21 2.06	2.67 21 2.03	3.26 42 2.10	

1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar
 *, las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$; b: $\alpha = 0.05$; c: $\alpha = 0.10$, son significativas; d: $\alpha = 0.05$ no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student

Continuación Cuadro 33. Inteligencia Múltiples: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos Tecámac						
Grado	Grupo	Inteligencia	MEDIA POR SEXO			GRUPO EXPERIMENTAL
			FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)	AMBOS ($\bar{Y}$, N, σ)	
3	B	INTRA PERSONAL	4.44^d 16 2.10	3.5 24 2.99	3.87 40 2.38	3B
3	D	INTRA PERSONAL	4.29 22 2.89	5.24^d 17 2.69	4.62^d 39 2.67	
3	B	INTER PERSONAL	3.50 16 1.67	3.94^d 24 2.37	3.79 40 2.02	
3	D	INTER PERSONAL	4.47 22 1.80	5.12^d 17 2.57	4.77^b 39 2.09	
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$; b: $\alpha = 0.05$; c: $\alpha = 0.10$, son significativas; d: $\alpha = 0.05$ no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student						

Inteligencia Intrapersonal

En el Cuadro 34 muestra los resultados sobre la variable –sexo- con 1D, grupo control con 23 participantes del sexo femenino, la media de 5.63 y masculino con 16 participantes y una media de 3.44; el cambio es significativo con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 34. Inteligencia Intrapersonal ESGM 1D: Resultados de la comparación entre sexos.			
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO	
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)
1	D	5.63^a 23 2.75	3.44 16 2.27
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

En la variable –grupo-, en el 1C grupo experimental (Cuadro 35) conformado por 34 alumnos la media de 3.41 y el 1D grupo control con 39 estudiantes la media fue de 4.97. El cambio es significativo con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 35. Inteligencia Intrapersonal ESGM 1C-D: Resultados de la comparación entre grupos				
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO		
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)	AMBOS ($\bar{Y}$, N, σ)
1	C	3.47 15 2.29	3.00 19 1.31	3.41 34 1.92
1	D	5.63 23	3.44 16	4.97^a 39

		2.75	2.27	2.66
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Inteligencia Interpersonal

En la variable –sexo- En 1D grupo control en sexo femenino (23 alumnas) la media de 4.88; en sexo masculino (23 estudiantes) la media 3.25. El cambio es significativo con $\alpha = 0.10$, tal como se muestra en el Cuadro 36.

Cuadro 36. Inteligencia Interpersonal ESGM 1D: Resultados de la comparación entre sexos			
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO	
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)
1	D	4.88^c 23 2.25	3.25 16 2.54
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, las medias son diferentes: c: $\alpha = 0.10$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

En la variable –sexo (Cuadro 37)- en 2D grupo experimental en sexo femenino (21 alumnas) la media de 3.86; en sexo masculino (21 estudiantes) la media 2.67. El cambio es significativo con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 37. Inteligencia Interpersonal ESGM 2D: Resultados de la comparación entre sexos			
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO	
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)
2	D	3.86^b 21 2.06	2.67 21 2.03
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

En la variable –grupo- en 2A grupo control conformado por 43 alumnos la media de 3.98 (Cuadro 38). En 2D grupo experimental con 42 estudiantes la media 3.26. El cambio es significativo con $\alpha = 0.10$.

Cuadro 38. Inteligencia Interpersonal ESGM 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos				
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO		
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)	AMBOS ($\bar{Y}$, N, σ)
2	A	3.81 21 1.99	4.14 22 2.24	3.98^c 43 2.10
2	D	3.86 21 2.06	2.67 21 2.03	3.26 42 2.10

1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar
 *, las medias son diferentes: c: $\alpha = 0.10$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student

En la variable –grupo- En 3B grupo experimental conformado por 40 alumnos la media de 3.79. En 3D grupo control con 39 estudiantes la media 4.77. El cambio es significativo con $\alpha = 0.05$, según los resultados mostrados en el Cuadro 39.

Cuadro 39 Inteligencia Interpersonal ESGM 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos				
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO		
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)	AMBOS ($\bar{Y}$, N, σ)
3	B	3.50 16 1.67	3.94 24 2.37	3.79 40 2.02
3	D	4.47 22 1.80	5.12 17 2.57	4.77^b 39 2.09
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

6.1.3. Primer cuestionario de Inteligencia Emocional (Pretest). ESGM

Para apreciar el nivel de relación que existe entre las competencias emocionales se hace reflexión sobre éstas, en el Cuadro 40 y su Continuación expone los resultados del primer cuestionario de IE de los grupos 1C, 1D, 2A, 2D, 3B y 3D, en los cuales están puntualizados la media y σ , a partir de lo que proyecta el estudio con la prueba t de Student, y en los Cuadros 41, 42, 43 y 44 los datos significativos.

Cuadro 40. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (1er cuestionario ESGM: Tecámac)					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO Control/Experimental
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Conciencia Emocional (Ȳ, N, σ)					
1	C	1.87 ^d	1.73	1.76	Experimental
		15	19	34	
		1.30	1.48	1.34	
1	D	1.75	1.81 ^d	2.06 ^d	Control
		23	16	39	
		0.85	1.7	1.45	
2	A	1.90	1.90 ^d	1.90	Control
		21	21	42	
		0.99	1.33	1.16	
2	D	2.29 ^c	1.67	1.98 ^d	Experimental
		21	21	42	
		1.18	1.15	1.19	
3	B	2.18 ^b	1.31	1.87	Experimental
		16	24	40	
		1.04	1.13	1.15	

3	D	2.06 ^d 22 1.51	1.65 17 1.17	1.90 ^d 39 1.33	Control
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$; b: $\alpha = 0.05$; c: $\alpha = 0.10$, son significativas; d: $\alpha = 0.05$ no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student.					

Continuación Cuadro 40. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO Control/Experimental
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Regulación Emocional (Ȳ, N, σ)					
1	C	1.13 15 1.1	1.73 ^d 19 1.3	1.50 ^d 34 1.21	Experimental
1	D	1.38 23 1.02	1.56 ^d 16 1.6	1.41 34 1.15	Control
2	A	1.48 21 1.28	2.00 ^d 21 1.10	1.74 ^d 42 1.21	Control
2	D	1.24 21 1.10	1.86 ^d 21 1.52	1.55 42 1.34	Experimental
3	B	1.12 16 0.88	1.31 ^d 24 1.25	1.26 40 1.00	Experimental
3	D	2.30 ^d 22 1.53	1.70 17 1.36	2.02 ^a 39 1.50	Control
COMPETENCIA: Autonomía Personal (Ȳ, N, σ)					
1	C	2.20 15 1.71	3.00 ^d 19 1.78	2.61 34 1.63	Experimental
1	D	2.81 ^d 23 1.27	2.63 16 1.25	2.82 ^d 39 1.19	Control
2	A	3.05 ^d 21 1.24	2.95 21 1.35	3.00 ^d 42 1.28	Control
2	D	3.05 ^d 21 1.35	2.38 21 1.50	2.71 42 1.45	Experimental
3	B	2.63 ^d 16 1.02	2.06 24 1.52	2.38 ^d 40 1.30	Experimental
3	D	1.88 22 1.45	2.65 ^d 17 1.46	2.26 39 1.45	Control
COMPETENCIA: Inteligencia Interpersonal (Ȳ, N, σ)					
1	C	1.87 15 1.55	2.13 ^d 19 1.45	2.06 34 1.43	Experimental
1	D	1.94 23 1.28	2.19 ^d 16 1.42	2.32 ^d 39 1.42	Control
2	A	2.62 ^d 21 1.43	2.10 21 1.33	2.36 ^d 42 1.39	Control
2	D	2.05 21 1.28	2.42 ^d 21 1.66	2.24 42 1.48	Experimental
3	B	2.31 ^d 16 1.35	1.56 24 1.10	2.15 40 1.33	Experimental
3	D	2.65 22	2.70 ^d 17	2.56 ^d 39	Control

		1.22	1.57	1.35	
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$; b: $\alpha = 0.05$; c: $\alpha = 0.10$, son significativas; d: $\alpha = 0.05$ no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student.					

Continuación Cuadro 40. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO Control/Experimental
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Habilidades de vida y bienestar (Ȳ, N, σ)					
1	C	1.73	2.47 ^d	2.09	Experimental
		15	19	34	
		1.62	1.64	1.56	
1	D	2.00	2.44 ^d	2.29 ^d	Control
		23	16	39	
		1.54	1.15	1.38	
2	A	1.86 ^d	1.76	1.81 ^d	Control
		21	21	42	
		1.31	1.10	1.19	
2	D	1.61	2.00 ^d	1.81	Experimental
		21	21	42	
		0.97	1.61	1.32	
3	B	1.81 ^d	1.63	1.80	Experimental
		16	24	40	
		1.42	1.36	1.32	
3	D	2.35	2.59 ^d	2.44 ^b	Control
		22	17	39	
		1.46	1.28	1.35	
1. Ȳ, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ, Desviación Estándar α, nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: α = 0.01; b: α = 0.05; c: α = 0.10, son significativas; d: α = 0.05 no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student.					

Conciencia Emocional

Respecto a la variable -sexo- en femenino, en 2D grupo experimental con 21 participantes la media de 2.29 y masculino 1.67. Existe cambio con $\alpha = 0.10$, como lo sustentan los resultados del Cuadro 41.

Cuadro 41. Conciencia emocional 2D: Resultados de la comparación entre sexos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).			
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)	
		FEMENINO	MASCULINO
2	D	2.29 ^c 21 1.18	1.67 21 1.15
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, las medias son diferentes: c: $\alpha = 0.10$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

En la variable -sexo- femenino con 16 alumnas, 3B grupo experimental la media de 2.18 y masculino con 24 estudiantes 1.31. Existe cambio (Cuadro 42) con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 42. Conciencia emocional 3B: Resultados de la comparación entre sexos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).			
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)	
		FEMENINO	MASCULINO
3	B	2.18 ^b	1.31
		16	24
		1.04	1.13
		1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student	

Regulación Emocional

En la variable -grupo- en 3B con 40 participantes grupo experimental la media de 1.26 y 3D con 39 participantes grupo control 2.02. Existe cambio con $\alpha = 0.01$, como lo sustenta el Cuadro 43.

Cuadro 43. Regulación emocional 3B-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
3	B	1.12	1.31	1.26
		16	24	40
		0.88	1.25	1.00
3	D	2.30	1.70	2.02^a
		22	17	39
		1.53	1.36	1.50
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Habilidades para la Vida y Bienestar

En la variable -grupo- en 3B (40 estudiantes) grupo experimental la media de 1.80 y 3D (39 alumnos) grupo control 2.44. Existe cambio con $\alpha = 0.05$, como se muestran en los resultados del Cuadro 44.

Cuadro 44. Habilidades de Vida y Bienestar 3B-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
3	B	1.81	1.63	1.80
		16	24	40

		1.42	1.36	1.32
3	D	2.35	2.59	2.44 ^b
		22	17	39
		1.46	1.28	1.35
1. Y, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

6.1.4. Bitácora de observación. ESGM

Para dar crédito a la investigación, uno de los instrumentos llevados a cabo durante el proceso del programa de IE, fue la bitácora de observación y se trabajó con los estudiantes identificados con ciertas actitudes; dos de cada grupo experimental. Los Cuadros 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73 y 74 muestran las actividades y sus resultados para cada grupo experimental y en el 75, 76, 77 y 78 está plasmado lo significativo de los resultados; es decir, las respuestas de los alumnos que reflejan en sus comentarios como cumplidas sus expectativas apreciando de manera positiva los talleres de IE.

Cuadro 45. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad	X	
	Autogeneración de emociones positivas:		X
	Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas		
ANTES DE LA ACTIVIDAD Es un niño inquieto como los demás, pero es grosero, les habla a sus compañeros con palabras altisonantes, molesta a sus compañeras y también les habla con groserías, pero sólo con las niñas que se llevan con él. No realiza la mayor parte de los proyectos y cuando los llega a hacer, están incompletos, ya que se distrae muy fácil y le da flojera. Hubo una plática con su abuelita porque su mamá trabaja y es madre soltera. También, hubo acuerdos para trabajar con él. DURANTE LA ACTIVIDAD No habló, estuvo atento a las indicaciones que se les daban y realizó la actividad, tampoco participó, se quedó sentado en su lugar hasta que terminó todo. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Las actividades académicas pudieron realizarse mucho mejor porque ya no platicaba con sus compañeros como antes, tampoco los golpea o les habla mal, trata de realizar los trabajos pero le cuesta trabajo terminarlos porque se distrae mucho.			

Cuadro 46. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad	X	
	Autogeneración de emociones positivas:		
	Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Es un niño que no tiene ganas de trabajar, es inquieto, pero no es grosero, molesta a sus compañeros pero sólo con los que se lleva. Entrega trabajos de vez en cuando, a pesar de que hubo reunión con su mamá, y al parecer su mamá lo apoya en sus estudios al darle lo que necesita para realizar las tareas y actividades llevadas a cabo dentro del aula; pareciera ser que a él no le interesa. DURANTE LA ACTIVIDAD			

Estuvo quieto y callado, atendiendo a las indicaciones y realizando las actividades.
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
 Es un niño que ya no se lleva mucho con sus compañeros como antes, trabaja un poco más; se cambió de lugar de trabajo, pone mayor atención, pero falta trabajar con él de manera individual para que comprenda mejor los trabajos y pueda entregarlos.

Cuadro 47. Bitácora de observación. 1^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo: masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad		X
	Autogeneración de emociones positivas: Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas		X

ANTES DE LA ACTIVIDAD
 Es un niño que desordena el salón, porque molesta a todo el que se le ponga enfrente, no lleva a cabo las normas de convivencia, es muy difícil que trabaje, se la pasa platicando con otros compañeros. Por la parte académica, entrega pocos trabajos pero incompletos, no tiene libretas para cada una de las materias, tiene varios reportes debido a que sus compañeros se quejan con regularidad de él. Al parecer su comportamiento es en todas las materias, en Historia el profr. Ya no le permite la entrada hasta que lleve a su mamá. Por lo que tampoco ha habido reunión con la madre de familia ya que trabaja, es madre soltera y tiene tres hijos por mantener. Es el hermano más pequeño, se queda solo en casa durante varias horas.
DURANTE LA ACTIVIDAD
 Estuvo quieto durante toda la actividad, pensativo y mirando a los demás.
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
 Trata de integrarse con los demás pero para ellos les es difícil trabajar con él aunque lo intentan, tal que lo tienen catalogado como “el que no trabaja”. Trata también, de realizar y entregar los trabajos pero no logra terminarlos.

Cuadro 48. Bitácora de observación. 1^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad	X	
	Autogeneración de emociones positivas: Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas	X	

ANTES DE LA ACTIVIDAD
 Es un estudiante colaborativo con lo que solicita el profesor de asignatura, pero dice muchas groserías, según su mamá es porque ha vivido en la zona peligrosa con amigos y compañeros que se llevaban de esta forma. Insulta a sus compañeros y no le importa si es niño o niña; por lo tanto, sus compañeros sólo lo aceptan porque el profesor así lo solicita al trabajar en equipo.
DURANTE LA ACTIVIDAD
 Fue colaborativo para repartir los dulces, estuvo al pendiente por si necesitaba algo la profesora; realizó la actividad sin ningún problema. Además, comentó que le gustó mucho la actividad, que ha sido de las mejores en las que ha participado.
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
 Se integra más con sus compañeros y hace la actividad a pesar de las dificultades que le ocasiona el estar trabajando con alumnas con las que se ha peleado, no deja de pelear, pero ahora es menos.

Cuadro 49. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, un estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad	X	
	Autogeneración de emociones positivas: Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Es un adolescente muy participativo pero inquieto, a menudo le salen las palabras altisonantes para enfrentar a sus compañeros, no realiza trabajos, aunque lo sepa hacer, se lleva con todos pero cuando alguien lo ofende es el primero en querer golpearlos DURANTE LA ACTIVIDAD Fue uno de los alumnos que pasó a interpretar una emoción, comentó “me dio miedo cuando sentía que alguien me perseguía y al final de cuentas era un perro”. Mostró respeto por sus compañeros DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Continúa participando,, ya no se lleva tanto con sus compañeros, entrega algunos trabajos			

Cuadro 50. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad	X	
	Autogeneración de emociones positivas: Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Alumno muy participativo, pero es difícil que realice tareas, puede enfrentarse con el primero que le pongan enfrente cuando lo ofenden y aunque no lo hagan, a veces busca los problemas al molestar a sus compañeros. DURANTE LA ACTIVIDAD A pesar de que es participativo e inquieto, no dijo nada, sólo estuvo pensativo y observando las actividades que realizaban sus compañeros, cuando tuvieron que acostarse, lo hizo sin problemas. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Continúa participando, obedece a las indicaciones para realizar los trabajos, pero aunque termina, no los entrega; es necesario pedirle de manera individual que los entregue. Trata de no llevarse pesado con sus compañeros.			

Cuadro 51. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, un estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	Conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.	X	
	Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse de manera empática en las experiencias emocionales de los demás.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD El estudiante empieza a autorregular sus emociones, ya que puede observarse que aún sigue siendo inquieto, pero ahora es menos, varios de sus compañeros que no le hablaban, ahora por lo menos lo saludan aunque no como amigos. Respecto a los trabajos, ha terminado algunos, pero no los entrega. DURANTE LA ACTIVIDAD En este día se sentía mal de la cabeza, estaba mareado, platicó un momento con sus compañeros, cuando hubo participación sobre cómo se sintieron, él lo enfocó hacia su malestar por la gripe que tenía. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Trata de llevarse mejor con sus compañeros a raíz de que ha tenido problemas con ellos. Se le ha dado ejemplos de cómo se siente una persona agredida. Sobre los trabajos, los termina pero no los entrega			

Cuadro 52. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	Conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.	X	
	Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse de manera empática en las experiencias emocionales de los demás.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Cuando hay indicaciones, obedece; o bien hay llamadas de atención de que no debe llevarse con las niñas, que debe respetarlas dándole ejemplos respecto a empatía también obedece, identifica cómo pueden sentirse los niños que son agredidos. En cuanto a los trabajos, se platicó con él, hubo cambio de lugar, cada vez que puede regresar al suyo; empieza a realizar los trabajos pero aún no los termina. DURANTE LA ACTIVIDAD Como fue de los que participaron en la obra, estaba tranquilo organizándose con sus compañeros, por un momento, hubo percepción de que ya estaba ansioso para pasar, sin embargo, hubo respeto de su parte durante la actividad. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Realiza más trabajos, pero ya en los proyectos finales no logra entregarlos. Platica en algunos momentos con sus amigos, pero después trata de enfocarse de nuevo a sus tareas.			

Cuadro 53. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	Conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.		X
	Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Últimamente sólo se lleva con sus amigos, no molesta a los demás y tampoco se ha escuchado que les quite su lugar como antes. Es un niño que a pesar de las llamadas de atención de los profesores, aún no se da el cambio de que trabaje de manera continua. DURANTE LA ACTIVIDAD No fue un niño de los que participaron, pero sí realizó la actividad individual, estuvo quieto en su lugar sólo pensando y mirando a los demás. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Es un niño que se resiste porque no quiere participar, es necesario pedirle por lo menos tres veces para que dé alguna opinión o bien exponga con sus compañeros; es decir, frente a todos no le gusta participar o dar a conocer lo que siente o piensa., sólo con sus amigos.			

Cuadro 54. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	Conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.	X	
	Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse de manera empática en las experiencias emocionales de los demás.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Trata de no llevarse con sus compañeros o por lo menos, así lo demuestra dentro del salón de clases, pone atención y aunque sabe de qué trata la actividad sólo las empieza pero aún no logra terminarlos durante la hora de clase, es necesario darle más tiempo. DURANTE LA ACTIVIDAD Participó en las obras, inquieto, platicando, guiando a sus compañeros, demostró respeto. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Se lleva con los demás sólo cuando él dice que lo provocan, trata de no molestar porque vende dulces y los que le compran son sus compañeros, las niñas prefieren no dirigirle la palabra para que no las ofenda. Logró terminar una actividad, aunque le costó mucho trabajo.			

Cuadro 55. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	Conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.	X	
	Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse de manera empática en las experiencias emocionales de los demás.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Se lleva con sus compañeros sólo cuando lo ofenden. Le cuesta trabajo realizar las actividades escolares porque no lleva los materiales requeridos. DURANTE LA ACTIVIDAD Le gusta participar de forma oral, estuvo guiando a sus compañeros, dio opiniones DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Trata de no llevarse con sus compañeros, comienza a realizar los trabajos, pero sólo en clase porque cuando es cuestión de realizar exposiciones es difícil que se ponga de acuerdo con los demás			

Cuadro 56. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	Conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.	X	
	Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse de manera empática en las experiencias emocionales de los demás.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Le cuesta mucho poner atención, por eso prefiere platicar con sus compañeros que lo rodean, cuando hay llamadas de atención, sólo se queda callado y pensando, trata de no llevarse con sus compañeros para que no lo molesten DURANTE LA ACTIVIDAD Participó en las obras de teatro, le dio énfasis al personaje que le tocó, es un estudiante que no siente vergüenza por expresar lo que siente, puede implicarse de manera empática en las experiencias de las demás personas, en este caso de los personajes. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD: Él mismo se cambió de lugar para no estar con sus compañeros y empezar a trabajar, cuando le toca exponer y no realiza su trabajo, trata de comprenderlo en ese mismo momento y explicarlo, expresando lo que siente.			

Cuadro 57. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Es un estudiante con problemas diversos por ejemplo: ha comentado que aunque él obedezca tanto en la escuela como en casa su mamá lo golpea por cualquier situación y esto lo entristece, pareciera ser que quisiera huir de lo que vive, lo expresa mediante su rebeldía y trabajando poco. Le cuesta mucho concentrarse en las actividades que realiza, aunque últimamente ha tratado de realizarlas, platica con sus compañeros, pero ya no tan seguido. DURANTE LA ACTIVIDAD Siguió en todo momento las indicaciones para realizar la actividad, en algún momento estuvo inquieto pero después fue integrándose, siempre con respeto hacia sus compañeros y ellos con él. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Trata de integrarse más al grupo, es decir, trata de enfrentar sus conflictos con los demás para trabajar un poco más, sólo que algunos compañeros como ya lo conocen no quieren trabajar con él, pero cuando es una indicación formar equipos, lo hacen.			

Cuadro 58. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Se le asignó otro lugar de trabajo, pero no puede estar solo, siempre busca a sus compañeros para platicar, ya no les dice nada, tampoco los golpea. Es difícil que pueda concentrarse para realizar los trabajos. DURANTE LA ACTIVIDAD Estuvo atento a las indicaciones, además pensando, se puso serio y realizó la dinámica. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Algunas veces es inquieto, otras más platica mucho. Juega sólo con los compañeros con los que se lleva, con los demás trata de estar bien. La profesora ha platicado con él, está en proceso para dar el cambio y pueda trabajar de manera individual así como la entrega de trabajos pues en este momento entrega pocos trabajos.			

Cuadro 59. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Juega y platica sólo con sus amigos, no es tan inquieto como antes. Le cuesta mucho realizar los trabajos e integrarse; a los demás no les gusta trabajar con él porque dicen que nunca trabaja, pareciera como si no comprendiera lo que debe hacerse. Sin embargo, el ciclo escolar pasado que fue alumno de la profesora coordinadora del programa de inteligencia emocional trabajaba más que ahora. Es necesario platicar con regularidad con él para determinar lo que en realidad está pasando. Últimamente sólo se lleva con sus amigos, no molesta a los demás y tampoco se ha escuchado que les quite su lugar como antes. DURANTE LA ACTIVIDAD Realizó la actividad, no estuvo platicando, algunas ocasiones reía.; la profesora le pidió que dijera por qué se quiere, su respuesta fue "porque soy un ser humano" y continuó su trabajo. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Es difícil escuchar su voz, no ha entregado los trabajos aunque los empieza no los termina, pero ya no es tan inquieto como antes, sólo se lleva con sus amigos.			

Cuadro 60. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Como se ha escrito con anterioridad el niño vende dulces pero su objetivo no es ahorrar y comprarse algún gusto, sino lo hace porque al platicar con su mamá comenta que su papá perdió el empleo y no tienen como sostenerse. Al respecto, al niño se le comentó que después de clase podía vender sus dulces y sus compañeros comprarle siempre y cuando terminen a tiempo y bien sus trabajos. Posterior a la conversación, empieza a realizar los trabajos, aún no logra terminarlos y tampoco los lleva en otra ocasión. Sin embargo, con sus compañeros trata de llevarse bien con ellos y ya no es necesario llamarle la atención. DURANTE LA ACTIVIDAD Quiso hacer plática pero no lo siguieron los demás, así que guardó silencio, realizó la actividad y habló en voz alta “me quiero como soy aunque no les guste a los demás” y sonrió. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Últimamente es de los niños que no salen de su lugar o llevarse con sus compañeros, prefiere estar sentado, tratando de hacer los trabajos y por supuesto, tratando de vender los dulces. No insulta a sus compañeras porque a ellas les vende. Se nota más alegre, refleja que se siente bien al terminar algunos trabajos			

Cuadro 61. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Trata de llevarse bien con sus compañeros, realiza las actividades a medias. Respecto a las actividades escolares; cuando van a exponer, logra ponerse de acuerdo en el momento pero a la hora de participar se desintegra todo porque no llevan los materiales. DURANTE LA ACTIVIDAD Es un alumno siempre dispuesto a participar, no le interesa si sus compañeros se burlan de él, hace las cosas cuando se le asignan y las hace bien. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD No se lleva con sus compañeros, a menos que ellos lo provoquen, es un alumno muy participativo, da sus opiniones sin tener vergüenza por lo que dice, aún si se equivoca, puede decirse que goza expresando sus puntos de vista enfatizando los puntos importantes.			

Cuadro 62. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Se lleva con sus compañeros cuando ellos lo provocan, pero nunca llegan a los golpes porque cuando sucede esto hay llamadas de atención y la profesora habla con los involucrados respecto a su comportamiento y lo que significa la empatía, así como recordándoles qué deben hacer las personas cuando aparecen las emociones negativas. Como ha cambiado de lugar de trabajo para no estar cerca de sus amigos y trata de realizar las actividades. DURANTE LA ACTIVIDAD Le gustó participar en la dinámica, porque así lo expresó durante el proceso, siempre tratando de ser expresivo con los demás y otras ocasiones haciéndolos reír por sus comentarios. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Ha estado callado durante las clases; es decir no platica o juega con sus amigos. Con regularidad hace participaciones respecto a los temas y trata de hacer los trabajos, aunque le cueste trabajo empezar a escribir.			

Cuadro 63. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.	X	
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Al dialogar con él, sólo escucha, no hace preguntas o da respuestas. Con sus compañeros tiene a veces actitudes agresivas y sólo algunas ocasiones él pide bien las cosas. En clase, pone atención, platica con sus compañeros cuando ha terminado la explicación del tema y después empieza a hacer el trabajo. DURANTE LA ACTIVIDAD Cuando realizó las actividades llevó a cabo las instrucciones, se integró al grupo, no peleó con ellos, le tocó la tarjeta “por favor” con una de sus compañeros y dijo “por favor, me prestas tu lapicero” comentó que se había sentido bien en la dinámica. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD No es fácil integrarse con los demás, por las travesuras que les ha hecho, hace un esfuerzo para que lo acepten, logró terminar una actividad.			

Cuadro 64. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.	X	
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Tiene un nuevo lugar de trabajo, platica con sus compañeros pero ya no pelea con ellos. En sus actividades aún le es difícil empezar a realizarlas. DURANTE LA ACTIVIDAD A pesar de que es un niño serio y platica con niños de su mismo sexo, en la dinámica se relacionó con las niñas y ellas también lo aceptaron. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD. En ocasiones está muy inquieto, busca a sus compañeros con los que se lleva bien para platicar; en estos días no ha peleado; entregó dos trabajos atrasados.			

Cuadro 65. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.		X
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Cuando necesita material y no lo lleva lo arrebató de sus compañeros, dice que si lo pide no se lo prestan, así que es mejor arrebatarlo. En cuanto a los trabajos a veces trabaja y otras no, está en su lugar sin hacer desorden. DURANTE LA ACTIVIDAD Le tocó la tarjeta "gracias" fue con una compañera y dijo "gracias por pasarme la tarea". Sobre relacionarse explica que los demás aún no lo aceptan. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD. Con regularidad está en su lugar, se le dificulta convivir con los demás, sólo con sus dos amigos y entrega trabajos eventuales.			

Cuadro 66. Bitácora de observación. 4 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.	X	
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Trata de llevarse bien con sus compañeros, aun que le cuesta mucho expresarse bien, es decir, con vocabulario prudente, ya que hay ocasiones cuando les habla con groserías y es cuando las niñas sobre todo, se quejan de sus actitudes. Acerca de los trabajos y tareas, hace pocos. DURANTE LA ACTIVIDAD La tarjeta asignada fue "por favor", su expresión fue hacia una compañera "por favor me disculpas por todo", la niña asintió sólo con la cabeza.			

Durante el resto del tiempo logró poner atención y no molestar a los demás.
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
 Prosigue con la venta de dulces, trata de no generar conflictos. Realiza pocos trabajos.

Cuadro 67. Bitácora de observación. 4TO Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTEPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.	X	
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Con las niñas mantiene una buena relación, en cambio, con algunos niños es complicado por cualquier detalle empiezan las discusiones. Entrega muy pocos trabajos escolares. DURANTE LA ACTIVIDAD Le fue asignada la tarjeta "lo que más me agrada de ti es..." "que siempre me hablas aunque esté enojado" la entregó a un niño que conoce hace algún tiempo. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Algunas veces pelea, otras ocasiones conserva la calma. Acerca de los trabajos aún entrega pocos.			

Cuadro 68. Bitácora de observación. 4TO Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTEPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.	X	
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Con regularidad expresa lo que piensa y siente, incluso ha platicado que su mamá vende quesadillas y él le ayuda por las tardes, empieza a llevarse bien con los demás, sin embargo, con relación a la carga de trabajo escolar, cuando quiere hacer las cosas las realiza bien y en otro momento no hace nada. DURANTE LA ACTIVIDAD Le agrada intervenir en las dinámicas, lo hace con facilidad, cuando le tocó la tarjeta "te lo agradezco", dirigiéndose a un compañero expresó "por ser mi amigo durante la secundaria, te lo agradezco" DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Disfruta de lo que hace, no importa el resultado, puede autorregularse, se lleva bien con sus compañeros tratando de no hacer conflictos. Logró terminar tres de sus actividades atrasadas.			

Cuadro 69. Bitácora de observación. 5TO Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.		X
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD La imagen que tiene de sí mismo no es buena, piensa que todo lo hace mal y por tal razón su mamá lo golpeaba, platicando con la abuelita dice que su mamá platicó con él y le dijo que ya no lo golpearía porque él tiene que ir reflexionando poco a poco. En las actividades se mantiene alejado de los demás y trabaja poco. DURANTE LA ACTIVIDAD			

Lleva a cabo las actividades, en algunos momentos se pone pensativo, sobre todo cuando vio el video. Dijo: "yo quiero ser arquitecto y le voy a echar ganas" algunos se rieron pero el él no dijo nada.
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
 Pone atención a la clase, empieza a hacer el trabajo, aunque no logra terminar su actitud es diferente, no agrede a sus compañeros y no responde ante insinuaciones.

Cuadro 70. Bitácora de observación. 5^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 1C, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.	X	
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Es común encontrarlo fuera de su lugar, pero en estos días busca a sus amigos después de la hora de clase, se ha platicado con él de manera individual. Manifiesta que se siente bien consigo mismo. Refleja que comprende los temas e iniciar sus ocupaciones escolares. DURANTE LA ACTIVIDAD Durante la dinámica estuvo tranquilo e interesado sobretodo en el video, sin exteriorizar lo que pensaba o sentía. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Después de clase busca a su amigo para platicar, reír o jugar; maneja sus impulsos para no pelear. Entrega pocos trabajos.			

Cuadro 71. Bitácora de observación. 5^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.	X	
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Cuando sus amigos tienen deseos de trabajar y él no, sólo está sentado, observando, sin decir palabra. Entrega escasos trabajos. DURANTE LA ACTIVIDAD: Estuvo interesado en las actividades, mencionó que le gustó el video, que mañana quería ver otro; después no dijo palabra alguna. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD A pesar de que no trabaja mucho tiene intenciones de continuar con sus estudios y terminar una carrera profesional. La profesora continúa platicando con él para que pueda mantener una actitud positiva frente a los demás. En estos días entregó dos trabajos de cuatro.			

Cuadro 72. Bitácora de observación. 5^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.	X	
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD El proyecto de "la composta" lo lleva dicho alumno, aunque sus compañeros no lo aceptan por su manera			

de ser; hace muy bien la faena asignada, siempre está al pendiente. Respecto a trabajos académicos entrega muy pocos.
DURANTE LA ACTIVIDAD
 Explica que le agradó el video y que él va a ser boxeador, porque desde los 10 años entrena.
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
 Busca relacionarse mejor con los demás, hace un sacrificio por entregar algunos trabajos.

Cuadro 73. Bitácora de observación. 5^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, primer estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.	X	
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Es más constante en controlar sus emociones, ha conseguido llevarse mejor con los que antes él peleaba y entrega más actividades que antes. DURANTE LA ACTIVIDAD Participó en los cinco programas de inteligencia emocional, en lo general dijo “me agradó que haya actividades como estas para fortalecer mi mente, lástima que ya voy a salir de la secundaria porque me hubiera gustado aprender más”. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Es un estudiante con capacidad de automotivación, tiene metas, quiere ser diseñador gráfico, pero sólo cuando ve que está en riesgo de reprobar hace un esfuerzo por realizar los trabajos pero logra terminar tres de cuatro.			

Cuadro 74. Bitácora de observación. 5^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 3B, segundo estudiante del sexo masculino. ESGM.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.	X	
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse de manera emocional en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Intenta no discutir, ahora que ya van a salir de tercero; reconoce que es mejor estar bien con todos. Empieza los trabajos y sólo algunos termina, los otros están a medias. DURANTE LA ACTIVIDAD Es un niño que expresa sus sentimientos y emociones con facilidad; en este programa de inteligencia emocional comentó “estuvo bien el video porque hace que comprendas lo mejor que tiene la vida para ti, que no todo es fácil, pero puedes conseguir lo que quieras si te esfuerzas”. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Explica que quiere ser ingeniero industrial. Permanece atento a las clases, su fuerte, son las participaciones, en cuanto a escribir dice que le da flojera aunque terminó dos de cuatro.			

En el Cuadro 75 puede visualizarse cómo el adolescente antes de iniciar con los talleres, molesta a sus compañeros y cumple con los trabajos en pocas ocasiones, durante el taller de Regulación emocional, por él mismo cambia de lugar de trabajo para no permanecer con sus amigos y poder trabajar, en el de Conciencia Emocional comienza a identificar cómo pueden sentirse sus compañeros al ser agredidos, en el de Habilidades para la vida y bienestar, está en proceso para dar

un cambio, en Inteligencia interpersonal mosttro buena relación con ambos sexos, y en el de Autonomía Personal refleja el manejo de impulsos y entrega de algunos trabajos.

Cuadro 75. Bitácora de observación ESGM. Estudiante 2-1C: Programa de Inteligencia Emocional			
COMPETENCIA	ACTIVIDAD		
	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
REGULACIÓN EMOCIONAL	Es inquieto, pero no es grosero, molesta a sus compañeros pero sólo con los que se lleva. Lleva los trabajos de vez en cuando	Estuvo quieto y callado, atendiendo a las indicaciones y realizando las actividades.	Es un niño que ya no se lleva mucho con sus compañeros como antes, se cambió de lugar de trabajo, pone mayor atención, pero falta trabajar con él de manera individual para que comprenda mejor los trabajos y pueda entregarlos
CONCIENCIA EMOCIONAL	Identifica cómo pueden sentirse los niños que son agredidos.	Como fue de los que participaron en la obra, estaba tranquilo organizándose con sus compañeros, por un momento, hubo percepción de que ya estaba ansioso para pasar, sin embargo, hubo respeto de su parte durante la actividad.	Platica en algunos momentos con sus amigos, pero después trata de enfocarse de nuevo a sus tareas.
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Se le asignó otro lugar de trabajo pero no puede estar solo, siempre busca a sus compañeros para platicar, ya no les dice nada tampoco los golpea. Es difícil que pueda concentrarse para realizar los trabajos	Estuvo atento a las indicaciones, estuvo pensando, se puso serio y realizó la dinámica.	Está en proceso para dar el cambio y pueda trabajar de manera individual así como la entrega de trabajos.
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Tiene un nuevo lugar de trabajo, platica con sus compañeros pero ya no pelea con ellos. En sus actividades aún le es difícil empezar a realizarlas.	A pesar de que es un niño serio y platica con niños de su mismo sexo, en la dinámica se relacionó con las niñas y ellas también lo aceptaron	En ocasiones está muy inquieto, busca a sus compañeros con los que se lleva bien para platicar; en estos días no ha peleado; entregó dos trabajos atrasados.
AUTONOMÍA PERSONAL	Es común encontrarlo fuera de su lugar, pero en estos días busca a	Durante la dinámica estuvo tranquilo e interesado sobretodo	Maneja sus impulsos para no pelear. Entrega pocos

	sus amigos después de la hora de clase, ello le ha permitido comprender mejor el tema e iniciar sus ocupaciones escolares.	en el video, sin exteriorizar lo que pensaba o sentía.	trabajos.
--	--	--	-----------

En el Cuadro 76 refleja cómo en cada taller hay un avance significativo en el alumno, durante el taller Regulación emocional expresa su sentir del mismo, en el de Conciencia Emocional guía a sus compañeros mostrando respeto, en el de Habilidades para la vida y bienestar dijo que él no quería ser como es, en el taller de inteligencia interpersonal pide disculpa a su compañera y en el de Autonomía Personal refleja cómo empieza a relacionarse con sus compañeros y a pesar de que le cuesta realizar trabajos, hace un esfuerzo por entregarlos.

Cuadro 76. Bitácora de observación ESGM. Estudiante 2-2D. Programa de Inteligencia Emocional			
COMPETENCIA	ACTIVIDAD		
	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
REGULACIÓN EMOCIONAL	Insulta a sus compañeros y no le importa si es niño o niña; por lo tanto, sus compañeros sólo lo aceptan porque el profesor así lo solicita al trabajar en equipo.	Comentó que le gustó mucho la actividad, que ha sido de las mejores en las que ha participado.	Se integra más con sus compañeros y hace la actividad a pesar de las dificultades que le ocasiona el estar trabajando con alumnas con las que se ha peleado, no deja de pelear pero ahora es menos.
CONCIENCIA EMOCIONAL	Trata de no llevarse con sus compañeros o por lo menos así lo demuestra dentro del salón de clases, pone atención y aunque sabe de qué tratan las actividades sólo las empieza pero aún no logra terminarlos durante la hora de clase, es necesario darle más tiempo.	Participó en las obras, inquieto, platicando, guiando a sus compañeros, demostró respeto	Tratando de hacer los trabajos
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Empieza a realizar los trabajos	Habló en voz alta "me quiero como soy aunque no les guste a los demás" y sonrió	Se nota más alegre, refleja que se siente bien al terminar algunos trabajos
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Trata de llevarse bien con sus compañeros, aun que le cuesta mucho hablarse bien, es decir, con vocabulario prudente	La tarjeta asignada fue "por favor", su expresión fue hacia una compañera "por favor me disculpas por todo", la niña asintió sólo con la cabeza.	Trata de no generar conflictos. Realiza pocos trabajos.
AUTONOMÍA PERSONAL	El proyecto de "la composta" lo lleva dicho alumno pues aunque sus compañeros no lo	Explica que le agradó el video y que él va a ser boxeador pues desde los 10 años entrena.	Busca relacionarse mejor con los demás, entrega algunos trabajos.

	aceptan por su manera de ser; hace muy bien la faena asignada, siempre está al pendiente.		
--	---	--	--

En el Cuadro 77 desde un principio muestra ser un niño participativo, durante el taller Regulación emocional, expresa sus sentimientos, en el de Conciencia Emocional trata de no llevarse con sus compañeros y empieza a realizar trabajos, en el de Habilidades para la vida y bienestar no presenta vergüenza por lo que piensa o siente, en el de inteligencia interpersonal algunas veces pelea otras conserva la calma, y en el de Autonomía Personal refleja que es un estudiante con capacidad de automotivación.

Cuadro 77. Bitácora de observación ESGM. Estudiante 1-3B. Programa de Inteligencia Emocional			
COMPETENCIA	ACTIVIDAD		
	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
REGULACIÓN EMOCIONAL	Es un adolescente muy participativo pero inquieto, a menudo le salen las palabras altisonantes para enfrentar a sus compañeros, no realiza trabajos, aunque lo sepa hacer, se lleva con todos pero cuando alguien lo ofende es el primero en querer golpearlos	Fue uno de los alumnos que pasó a interpretar una emoción, comentó que le había dado miedo cuando sentía que alguien lo perseguía y al final de cuentas era un perro. Mostró respeto por sus compañeros	Continúa participando, ya no se lleva tanto con sus compañeros, entre algunos trabajos
CONCIENCIA EMOCIONAL	Se lleva con sus compañeros sólo cuando lo ofenden. Le cuesta trabajo realizar las actividades escolares porque no lleva los materiales requeridos	Le gusta participar de forma oral, estuvo guiando a sus compañeros, dio opiniones	Trata de no llevarse con sus compañeros, comienza a realizar los trabajos pero sólo en clase.
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Trata de llevarse bien con sus compañeros, realiza las actividades a medias. Respecto a las actividades escolares; cuando van a exponer, logra ponerse de acuerdo en el momento pero a la hora de participar se desintegra todo porque no llevan el material	Es un alumno siempre dispuesto a participar, no le interesa si sus compañeros se burlan de él, hace las cosas cuando se le asignan y las hace bien	es un alumno muy participativo, da sus opiniones sin tener vergüenza por lo que dice aún si se equivoca
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Con las niñas mantiene una buena relación	Le fue asignada la tarjeta "lo que más me agrada de ti es..." "que siempre me hablas aunque esté enojado" la entregó a un niño que conoce hace algún tiempo.	Algunas veces pelea otra conserva la calma. Acerca de los trabajos aún entrega pocos.
AUTONOMÍA PERSONAL	Es más constante en controlar sus emociones, ha conseguido llevarse mejor con los que antes peleaban y entrega más actividades que antes.	Participó en los cinco programas de inteligencia emocional, en lo general dijo "me agradó que haya actividades como estas para fortalecer mi mente, lástima que ya voy a salir de la secundaria porque me hubiera gustado aprender más".	Es un estudiante con capacidad de automotivación, tiene metas, quiere ser diseñador gráfico pero sólo cuando ve que está en riesgo de reprobar hace un esfuerzo por realizar los trabajos.

En el Cuadro 78 y continuación expresan cómo fue el desarrollo del estudiante dentro de los talleres, durante el de Regulación emocional puede observarse que algunas veces buscaba problemas molestando a sus compañeros, en el de Conciencia Emocional puede expresar lo que piensa o siente, cuando es momento de exponer y no hizo el trabajo en casa lo hace en ese mismo momento, en el de Habilidades para la vida y bienestar, le agradó participar y sobre los temas escolares le cuesta un poco de trabajo realizar las tareas asignadas, en el de inteligencia interpersonal trata de llevarse bien con sus compañeros e intenta terminar sus actividades, y en el de Autonomía Personal comenta que se puede conseguir todo si te esfuerzas.

Cuadro 78. Bitácora de observación ESGM. Estudiante 2-3B. Programa de Inteligencia Emocional			
COMPETENCIA	ACTIVIDAD		
	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
REGULACIÓN EMOCIONAL	Alumno muy participativo, pero es difícil que realice tareas, puede enfrentarse con el primero que le pongan enfrente cuando lo ofenden y aunque no lo hagan, a veces busca los problemas al molestar a sus compañeros.	A pesar de que es participativo e inquieto, no dijo nada, sólo estuvo pensativo y observando las actividades que realizaban sus compañeros, cuando tuvieron que acostarse, lo hizo sin problemas.	Continúa participando, obedece a las indicaciones para realizar trabajos, pero aunque termina, no los entrega; es necesario pedirle de manera individual que los entregue. Trata de no llevarse pesado con sus compañeros.
CONCIENCIA EMOCIONAL	Le cuesta mucho poner atención, por eso prefiere platicar con sus compañeros que lo rodean, cuando hay llamadas de atención, sólo se queda callado y pensando, trata de no llevarse con sus compañeros para que no lo molesten	Es un estudiante que no siente vergüenza por expresar lo que siente, puede implicarse de manera empática en las experiencias de las demás personas.	Él mismo cambió de lugar para no estar con sus compañeros para empezar a trabajar, cuando le toca exponer y no realiza su trabajo, trata de comprenderlo en ese mismo momento y explicarlo
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Se lleva con sus compañeros cuando ellos lo provocan pero nunca llegan a los golpes porque cuando sucede esto hay llamadas de atención y la profesora habla con los involucrados respecto a su comportamiento y lo que significa la empatía, así como recordándoles qué deben hacer las personas cuando aparecen las emociones negativas. Como ha cambiado de lugar de trabajo, trata de realizar las actividades.	Le gustó participar en la dinámica porque así lo expresó durante el proceso, siempre tratando de ser expresivo con los demás y otras ocasiones haciéndolos reír por sus comentarios.	Ha estado callado durante las clases; es decir no platica o juega con sus amigos. Con regularidad hace participaciones respecto a los temas y trata de hacer los trabajos aunque le cueste trabajo empezar a escribir
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Con regularidad expresa lo que piensa y siente, , con relación a la carga de trabajo escolar, cuando quiere hacer las cosas las realiza bien	Le agrada intervenir en las dinámicas, lo hace con facilidad, cuando le tocó la tarjeta "te lo agradezco", dirigiéndose a una compañero expresó "por ser mi amigo durante la secundaria, te lo agradezco"	Disfruta de lo que hace, no importa el resultado, trata de llevarse bien con sus compañeros. Intenta terminar sus actividades.
AUTONOMÍA	Intenta no discutir, ahora que ya	Expresa sus sentimientos y	Permanece atento a las

PERSONAL	van a salir de tercero; reconoce que es mejor estar bien con todos.	emociones con facilidad; durante el programa comentó “estuvo bien el video porque hace que comprendas lo mejor que tiene la vida para ti, que no todo es fácil pero puedes conseguir lo que quieras si te esfuerzas”.	clases, participa con frecuencia
----------	---	---	----------------------------------

6.1.5. Análisis de contenido. ESGM.

En el Análisis de contenido de los grupos 1C, 1D, 2A, 2D, 3B y 3D, los alumnos contestaron tres preguntas 1) ¿Cómo te sentiste? 2) ¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? y 3) ¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? Los resultados se presentan en los Cuadros 79, 80 y 81 y están concentrados lo más significativos. Ahora bien, es considerado como nivel de significancia las respuestas de los alumnos que reflejan en sus comentarios como cumplidos sus expectativas apreciando de manera positiva los talleres de IE.

Cuadro 79. Análisis de contenido. 1C			
Competencia	¿Cómo te sientes?	¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?	¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
Regulación Emocional	ESTUDIANTE 5 “sentí tranquilidad y en paz conmigo misma”	ESTUDIANTE 3 “expresar bien las emociones”	ESTUDIANTE 4 “Aprendí a ser tolerante con los demás, a tener conciencia de lo que hago”
Conciencia emocional	ESTUDIANTE 2 “Me sentí relajado y tranquilo”	ESTUDIANTE 2 “Expresar mejor sus emociones”	ESTUDIANTE 5 “Creo que para saber exponer”
Habilidades de vida y bienestar	ESTUDIANTE 2 “lo que yo sentí fue felicidad”	ESTUDIANTE 4 “más imaginación”	ESTUDIANTE 4 “Tener autoestima así puedes hacer mejor tus actividades”
Inteligencia interpersonal	ESTUDIANTE 1 “sentí tristeza y felicidad”	ESTUDIANTE 4 “que se repita muchas veces para que los compañeros se les quede y se porten bien”	ESTUDIANTE 3 “para aprender a comunicarse y no sólo pelear”
Autonomía personal	ESTUDIANTE 3 “con ganas de llorar”	ESTUDIANTE 3 “tal vez tiempo”	ESTUDIANTE 5 “para lograr tus metas”

Cuadro 80. Análisis de contenido. 2D			
Competencia	¿Cómo te sientes?	¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?	¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
Regulación emocional	ESTUDIANTE 2 "me hizo reflexionar"	ESTUDIANTE 2 "mas cuentos"	ESTUDIANTE 1 "Si, la tolerancia, respeto y la responsabilidad que son los que me van a ayudar en mi trabajo"
Conciencia emocional	ESTUDIANTE 5 "seguro"	ESTUDIANTE 5 "responsabilidad de lo que nos toca hacer"	ESTUDIANTE 4 "Para aprender a tener conciencia de tus emociones y que te ayuden a tus aprendizajes y que te salgan mejor que antes"
Habilidades de vida y bienestar	ESTUDIANTE 4 "muy bien conmigo mismo"	ESTUDIANTE 4 "tolerar a los compañeros que no querían pasar al principio"	ESTUDIANTE 1 "Sí para no darnos por vencidos Jamás, sin importar lo que suceda!!!"
Inteligencia interpersonal	ESTUDIANTE 2 "entusiasta"	ESTUDIANTE 3 "seguridad para expresar lo que uno siente"	ESTUDIANTE 1 "para aprender en las materias"
Autonomía personal	ESTUDIANTE 3 "sent emoción"	ESTUDIANTE 2 "seriedad porque algunos querían llorar pero para guardarlo hicieron ruido"	ESTUDIANTE 3 "para superar los obstáculos"

Cuadro 81. Análisis de contenido. 3B			
Competencia	¿Cómo te sientes?	¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?	¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
Regulación Emocional	ESTUDIANTE 5 "triste y miedo"	ESTUDIANTE 5 "tiempo para expresar otros sentimiento y emociones"	ESTUDIANTE 5 "valorar a las personas que tenemos que debemos tener respeto contigo y también con ellos y saber controlar tus emociones cuando estás enojado"
Conciencia emocional	ESTUDIANTE 4 "me sentí relajada y con sueño"	ESTUDIANTE 2 ".en algunos compañeros seguridad para actuar"	ESTUDIANTE 5 "a tomar conciencia de lo que hago porque a veces estoy mal y a veces no te das cuenta hasta que otras personas te lo dicen"
Habilidades de vida y bienestar	ESTUDIANTE 4 "me sentí feliz"	ESTUDIANTE 2 "comunicarse más con los compañeros para que fuéramos mas parejos a la hora de masajear"	ESTUDIANTE 5 "si por qué teniendo una buena actitud y autoestima se facilita las actitudes académicas"
Inteligencia interpersonal	ESTUDIANTE 3 "me sentí con calma"	ESTUDIANTE 1 "siento que tolerancia porque algunos se tardaban mucho "	ESTUDIANTE 3 "si, para concentrarme en mis estudios"
Autonomía personal	ESTUDIANTE 5	ESTUDIANTE 2	ESTUDIANTE 4

	"me sent alegre"	"me parece que dialogar porque entre nosotros no nos preguntamos lo que sentimos"	"para saber controlarme y no hacer desorden en el salón"
--	------------------	---	--

Análisis de Contenido del Primer Programa de Inteligencia Emocional: Regulación emocional

Grado 1 Grupo C

El día 04 de noviembre de 2015 de 7:00 a 7:50 hrs. a.m. los alumnos del 1C, realizaron el primer programa de inteligencia emocional; de 34 estudiantes (15 mujeres y 19 hombres) asistieron 32 (15 mujeres y 17 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1:

¿Cómo te sentiste? "yo me sentí muy bien"

¿Qué aspectos consideras que faltaron? "nada"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué?

Aprendí en pensar antes de actuar, tener conciencia de lo que hacemos y decimos.

Estudiante 2:

¿Cómo te sentiste? "para mí fue muy relajante"

¿Qué aspectos consideras que faltaron? "nada"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? "tolerancia, responsabilidad y respeto"

Estudiante 3:

¿Cómo te sentiste? "alegría"

¿Qué aspectos consideras que faltaron? "expresar bien las emociones"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? "solucionar problemas pero sin que te enojen tanto como algunos de mis compañeros que les gusta pelear".

Estudiante 4:

¿Cómo te sentiste? "bien"

¿Qué aspectos consideras que faltaron? "Tiempo"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? "Aprendí a ser tolerante con los demás, a tener conciencia de lo que hago"

Estudiante 5:

¿Cómo te sentiste? "sentí tranquilidad y en paz conmigo misma"

¿Qué aspectos consideras que faltaron? "muchas actividades como estas"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? "tener conciencia, valorarme y controlarme"

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional: Conciencia emocional

Grado 1 Grupo C

El día 11 de noviembre de 2015 de 7:00 a 7:50 hrs. a.m. los alumnos del 1C realizaron el segundo programa de inteligencia emocional de 34 estudiantes (15 mujeres y 19 hombres) asistieron 31, 14 mujeres y 17 hombres. Al término de la actividad contestaron tres preguntas, de acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1:

¿Cómo te sentiste? “Me sentí relajado”

¿Qué aspectos consideras que faltaron? “Creo que mayor participación por parte de los compañeros”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “Si para saber hacer obras de teatro”

Estudiante 2:

¿Cómo te sentiste? “Me sentí relajado y tranquilo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron? “Expresar mejor sus emociones”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “Para saber actuar”

Estudiante 3:

¿Cómo te sentiste? “bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron? “Los alumnos que pasan estén serios porque después se ríen nada más”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “desestresarme”

Estudiante 4:

¿Cómo te sentiste? “Tranquilo y feliz”

¿Qué aspectos consideras que faltaron? “ninguno”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “Hacer mejor mis actividades”

Estudiante 5:

¿Cómo te sentiste? “alegre”

¿Qué aspectos consideras que faltaron? “Hacer más obras de teatro para que sepamos hacerlas”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “Creo que para saber exponer”

Análisis de Contenido del Tercer Programa de Inteligencia Emocional: Habilidades de vida y bienestar

Grado 1 Grupo C

El día 18 de noviembre de 2015 de 7:00 a 7:50 hrs. a.m. los alumnos del 1C realizaron el tercer programa de inteligencia emocional de 34 estudiantes (15 mujeres y 19 hombres) asistieron 33, 14 mujeres y 19 hombres. Al término de la

actividad contestaron tres preguntas, de acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1:

¿Cómo te sentiste? “me sentí muy bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “creo que creatividad”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “si para no estresarse de tantas materias que nos dan y después ya no sabemos que hacer”

Estudiante 2:

¿Cómo te sentiste? “Lo que yo sentí fue felicidad”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “que expresaran mas las emociones positivas y negativas”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “para ya no pelear con los compañeros en las clases”

Estudiante 3:

¿Cómo te sentiste? “pura tranquilidad me gustó que me masajearan”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “la verdad les faltó seriedad a los participantes para que se viera mas real”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Si para aprender a relajarme después de los exámenes”

Estudiante 4:

¿Cómo te sentiste? “muy bien conmigo mismo y con los compañeros aunque a veces no nos llevamos bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “más imaginación”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Tener autoestima así puedes hacer mejor tus actividades”

Estudiante 5:

¿Cómo te sentiste? “me sentí muy pero muy relajada”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “Lo que creo que les faltó fue más tiempo para ponerse de acuerdo”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Realizar los trabajos sin presionarte cuando tienes mucho ya no sabes que hacer”

Análisis de Contenido del Cuarto Programa de Inteligencia Emocional: Inteligencia Interpersonal

Grado 1 Grupo C

El día 25 de noviembre de 2015 de 7:00 a 7:50 hrs. a.m. los alumnos del 1C realizaron el cuarto programa de inteligencia emocional; de 34 estudiantes (15 mujeres y 19 hombres) asistieron 30 (14 mujeres y 16 hombres). Al término de la actividad contestaron tres preguntas, de acuerdo al análisis de contenido del grupo, la manifestación de los alumnos:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? "sentí tristeza y felicidad"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Nada creo que estuvo bien"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Si para que los niños se ordenen y no hagan desastre"

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? "Un poco de sentimiento"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Que haya coordinación de mis compañeros"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "para controlarse en el comportamiento y aprendas mejor"

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? "Me sentí tranquilo"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Yo digo que interes porque a los que les tocó enojarse que lo hicieran en serio y los que no que lo hicieran bien"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para aprender a comunicarse y no sólo pelear"

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? "Bien"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "que se repita muchas veces para que los compañeros se les quede y se porten bien"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para ser mejor con todos y a aprender sin que nos llamen la atención"

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? "CÓmodo"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Más tiempo para seguir haciendo ejercicios"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "No faltar el respeto a nadie"

Análisis de Contenido del Quinto Programa de Inteligencia Emocional: Autonomía personal

Grado 1 Grupo C

El día 02 de diciembre de 2015 de 7:00 a 7:50 hrs. a.m. los alumnos del 1C realizaron el quinto programa de inteligencia emocional; de 34 estudiantes (15 mujeres y 19 hombres) asistieron 33, 15 mujeres y 18 hombres. Al término de la actividad contestaron tres preguntas, de acuerdo al análisis de contenido del grupo, los alumnos expresaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? "sentí tristeza y alegría"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Nada"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Comprender a todos"

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? "Bien"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Muchos abrazos"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "si a motivarte"

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? "Con ganas de llorar"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Tal vez tiempo"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para mejorar en el estudio y no a la flojera"

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? "Sentimental"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "repetir el video para que reflexionen los latosos"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para tener buenas calificaciones"

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? "Sentí emoción"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Pasar otros videos"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para lograr tus metas"

Análisis de Contenido del Primer Programa de Inteligencia Emocional: Regulación emocional

Grado 2 Grupo D

El día 05 de noviembre de 2015 de 10:40 a 11:30 hrs. a.m. los alumnos del 2D realizaron el primer programa de inteligencia emocional de 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) asistieron 40 (21 mujeres y 19 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1:

¿Cómo te sentiste? "sentí que me podía controlar"

¿Qué aspectos consideras que faltaron? "nada"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? "Si, la tolerancia, respeto y la responsabilidad que son los que me van a ayudar en mi trabajo"

Estudiante 2:

¿Cómo te sentiste? "me hizo reflexionar"

¿Qué aspectos consideras que faltaron? “más cuentos”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “Subir calificaciones”

Estudiante 3:

¿Cómo te sentiste? “alegre y feliz”
¿Qué aspectos consideras que faltaron? “que no se rieran mis compañeros de los demás”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “respetar a mis compañeros, maestros, etc.”

Estudiante 4:

¿Cómo te sentiste? “me relaje”
¿Qué aspectos consideras que faltaron? “más tiempo”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? a ser más tolerante y convivir más con el grupo”.

Estudiante 5:

¿Cómo te sentiste? “emociones”
¿Qué aspectos consideras que faltaron? “más actividades”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “aprender mas”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Conciencia emocional

Grado 2 Grupo D

El día 12 de noviembre de 2015 de 10:40 a 11:30 hrs. a.m. los alumnos del 2D realizaron el primer programa de inteligencia emocional de 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) asistieron 38 (20 mujeres y 19 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “me sentí feliz”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “bueno yo creo que falto expresar mejor las emociones”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Reflexionar en las cosas que hago por ejemplo en mis tareas y trabajos y conocer tus emociones positivas y negativas”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? “me sentí alegre”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “que muchos de nosotros estuviéramos seguros de nosotros de lo vamos a decir”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Creo que para que sepas que lo que te propongas lo puedes lograr bueno si le tienes que echar ganas también creo que las emociones influyen”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “muy bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “que hubiera más participación de algunos compañeros que se les tiene que ir a traer a su lugar para que participen”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Para poder aprender más en las clases porque te conoces y sabes cuándo puedes enojarte y cuando no”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “solo tranquilidad”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “que cuando participemos estemos serios y meternos en lo que dice el personaje”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Para aprender a tener conciencia de tus emociones y que te ayuden a tus aprendizajes y que te salgan mejor que antes”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “seguro”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “Responsabilidad de lo que nos toca hacer”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Aprendes a manejar tus emociones con tus amigos y maestros”

Análisis de Contenido del Tercer Programa de Inteligencia Emocional: Habilidades de vida y bienestar

Grado 2 Grupo D

El día 19 de noviembre de 2015 de 10:40 a 11:30 hrs. a.m., los alumnos del 2D realizaron el primer programa de inteligencia emocional de 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) asistieron 40 (21 mujeres y 19 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “muy feliz y alegre”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “ninguno”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Sí para no darnos por vencidos. ¡Jamás, sin importar lo que suceda!”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? “me sentí relajado”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “que estemos serios para ver bien la obra”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “si porque nos ayuda a mejorar nuestra autoestima”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “calmado”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “yo digo que tranquilidad algunos estaban nerviosos”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “si porque te ayuda a poner más atención y estar relajado”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “muy bien conmigo mismo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “tolerar a los compañeros que no querían pasar al principio”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “porque esto hace relajarnos y hace que trabajemos mejor”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “seguro”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “creo que expresar bien las emociones que les tocaron”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “te ayudan a motivarte”

Análisis de Contenido del Cuarto Programa de Inteligencia Emocional: Inteligencia interpersonal

Grado 2 Grupo D

El día 26 de noviembre de 2015 de 10:40 a 11:30 hrs. a.m., los alumnos del 2D realizaron el cuarto programa de inteligencia emocional; de 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) asistieron 41 (21 mujeres y 20 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los alumnos revelaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “muy bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “nada”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “para aprender en las materias”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? “entusiasta”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “actuar bien su papel”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “para respetar en clase que no hagan ruido y aprender más”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “tranquilo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “seguridad para expresar lo que uno siente”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “para interesarte en las clases”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “alegre”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “respeto para los que pasaron al frente”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “porque esto hace relajarnos y hace que trabajemos mejor”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “feliz”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “que sientan las emociones”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “para animarte en tus estudios”

Análisis de Contenido del Quinto Programa de Inteligencia Emocional: Autonomía personal

Grado 2 Grupo D

El día 03 de diciembre de 2015 de 10:40 a 11:30 hrs. a.m., los alumnos del 2D realizaron el quinto programa de inteligencia emocional; de 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) asistieron 40 (20 mujeres y 20 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los alumnos revelaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “nada”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “si para poner atención”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? “triste”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “seriedad porque algunos querían llorar, pero para guardarlo hicieron ruido”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “para no frustrarte si sacas malas calificaciones, todo tiene solución”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “sentí emoción”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “me hubiera gustado que pasaran otros videos”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “para superar los obstáculos”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “tranquilidad”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “tiempo”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “para concentrarse en las clases”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “relajado”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “disciplina de los dos compañeros que se estaban riendo”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “comprender a los demás”

Análisis de Contenido del Primer Programa de Inteligencia Emocional: Regulación emocional

Grado 3 Grupo B

El día 6 de noviembre de 2015 de 9:30 a 10:20 hrs. a.m., los alumnos del 3B realizaron el primer programa de inteligencia emocional los 40 estudiantes asistieron (16 mujeres y 24 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1:

¿Cómo te sentiste? “bien”
¿Qué aspectos consideras que faltaron? “más dinámicas como estas”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “comprendernos y comprender a los demás, responsabilidad y el respeto por todos”

Estudiante 2:

¿Cómo te sentiste? “sentí alegría”
¿Qué aspectos consideras que faltaron? “respeto por algunos compañeros”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “nos debemos controlar antes de actuar porque si no lo hacemos trae consecuencias”

Estudiante 3:

¿Cómo te sentiste? “muy tranquilo”
¿Qué aspectos consideras que faltaron? “expresar sentimiento”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “a reflexionar sobre mi comportamiento en la escuela bueno también en la casa”

Estudiante 4:

¿Cómo te sentiste? “relajado”
¿Qué aspectos consideras que faltaron? “ser más responsable”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “me va a ayudar a ser mejor estudiante”

Estudiante 5:

¿Cómo te sentiste? “triste y miedo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron? “tiempo para expresar otros sentimiento y emociones”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-No ¿Por qué? “valorar a las personas que tenemos que debemos tener respeto contigo y tambien con ellos y saber controlar tus emociones cuando estás enojado”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional: Conciencia emocional

Grado 3 Grupo B

El día 19 de noviembre de 2015 de 9:30 a 10:20 hrs. a.m. los alumnos del 3B realizaron el primer programa de inteligencia emocional de 40 estudiantes (16 mujeres y 24 hombres) asistieron 39 (15 mujeres y 24 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “me sentí muy bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “Más participación de algunos compañeros”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “si, aprendo a saber expresarme con los demás”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? “Me sentí alegre y feliz”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “En algunos compañeros seguridad para actuar”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Si, a valorarme”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “Tranquilidad y más tranquilidad”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “Que algunos compañeros expresaran mejor sus emociones”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Reflexionar de las cosas que hago”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “Me sentí relajada y con sueño”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? Materiales para hacer la obra

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “a tomar conciencia de lo que hago, porque a veces estoy mal y a veces no te das cuenta hasta que otras personas te lo dicen”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “Bien y agradable”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “que nos coordináramos más rápido porque nos dieron poco tiempo”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Si a expresarme mis sentimientos y emociones con las demás personas pero creo que también a conocer a los demás”

Análisis de Contenido del Tercer Programa de Inteligencia Emocional: Habilidades de vida y bienestar

Grado 3 Grupo B

El día 19 de noviembre de 2015 de 9:30 a 10:20 hrs. a.m. los alumnos del 3B realizaron el primer programa de inteligencia emocional de 42 estudiantes (16 mujeres y 24 hombres) asistieron 39. De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los argumentos por parte de los alumnos fueron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “me sentí muy bien con la actividad que hicimos con la maestra”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “Creo que al final un abrazo”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Si porque me relajo y me auto supero, para conseguir mis metas”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? “Good me relaje mucho”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “Comunicarse más con los compañeros para que fuéramos más parejos a la hora de masajear”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “si, por que así puedo hacer mejor las cosas, trabajos, etc.”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “Tranquilidad”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “ ¡Nada! estuvo bien todo”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Si, porque podemos saber y conocer más de nuestros compañeros y podemos hacer mejor las cosas y automotivarme”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “Me sentí feliz”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “coordinarse bien porque algunos lo hacían más rápido y otros lento”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? “Si me puede ayudar a ser mejor alumno en mis calificaciones y con mis compañeros”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “Alegre”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Pienso que más masajes para estar más relajados"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Si por qué teniendo una buena actitud y autoestima se facilita las actitudes académicas"

Análisis de Contenido del Cuarto Programa de Inteligencia Emocional: Inteligencia interpersonal

Grado 3 Grupo B

El día 26 de noviembre de 2015 de 9:30 a 10:20 hrs. a.m. los alumnos del 3B realizaron el cuarto programa de inteligencia emocional; los 40 estudiantes (16 mujeres y 24 hombres) asistieron. De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes expresaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? "me sentí tranquilo"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Siento que tolerancia porque algunos se tardaban mucho"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Me agradan este tipo de actividades porque te ayudan a reflexionar"

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? "Feliz"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Creo que nada"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "para superarme."

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? "Me sentí con calma"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Expresar bien las emociones"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Si, para concentrarme en mis estudios"

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? "Serenidad"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "ponerse de acuerdo quien iba primero y quien después"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para mejorar en las calificaciones"

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? "Me sentí alegre"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Pienso que más tarjetas con diferentes frases para aprender más"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para darse cuenta de los errores"

Análisis de Contenido del Quinto Programa de Inteligencia Emocional: Autonomía personal

Grado 3 Grupo B

El día 04 de diciembre de 2015 de 9:30 a 10:20 hrs. a.m. los alumnos del 3B realizaron el quinto programa de inteligencia emocional; los 40 estudiantes (16 mujeres y 24 hombres) asistieron. De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes aclararon:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? "me sentí bien"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Nada"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para reflexionar"

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? "Triste"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Me parece que dialogar porque entre nosotros no nos preguntamos lo que sentimos"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "sacar mejores calificaciones"

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? "Con ganas de llorar"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Darnos abrazos"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Si para lograr mis metas"

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? "Tranquilidad"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "compromiso por parte de algunos compañeros"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para saber controlarme y no hacer desorden en el salón"

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? "Me sentí alegre"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "Repetir el video"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "Para conocerme en que fallo y que puedo hacer para ya no hacerlo"

6.1.6. Segundo cuestionario de inteligencia emocional (Postest). ESGM

El siguiente Cuadro 82 y su Continuación muestran los resultados del segundo cuestionario aplicado a 1C, 1D, 2A, 2D, 3B y 3D y en el 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92 y 93 los resultados más significativos (según la prueba t de Student) después de realizar los programas de IE.

Cuadro 82. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO Control/Experimental
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Conciencia Emocional ($\bar{Y}$, N, σ)					
1	C	2.27 ^d 15 0.96	2.13 19 0.91	2.18 ^d 34 0.90	Experimental
1	D	1.75 23 0.85	1.88 ^d 16 1.36	2.00 39 1.13	Control
2	A	1.52 21 1.03	1.67 ^d 22 1.28	1.60 43 1.15	Control
2	D	2.52 ^d 21 1.08	2.14 21 0.85	2.33 ^a 42 0.98	Experimental
3	B	2.63 ^b 16 0.88	2.00 24 0.89	2.44 ^a 40 0.91	Experimental
3	D	1.71 ^d 22 1.45	1.41 17 1.00	1.54 39 1.23	Control
COMPETENCIA: Regulación Emocional ($\bar{Y}$, N, σ)					
1	C	1.80 15 0.94	2.33 ^d 19 0.90	2.09 ^a 34 0.93	Experimental
1	D	1.06 23 0.93	1.50 ^d 16 1.36	1.26 39 0.18	Control
2	A	1.38 21 1.07	1.57 ^d 22 1.02	1.48 43 1.04	Control
2	D	1.62 21 0.92	2.43 ^b 21 1.16	2.02 ^b 42 1.11	Experimental
3	B	1.56 16 0.62	1.81 ^d 24 0.91	1.77 ^d 40 0.74	Experimental
3	D	1.94 ^d 22	1.41 17	1.72 39	Control

		1.34	1.12	1.27	
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$; b: $\alpha = 0.05$; c: $\alpha = 0.10$, son significativas; d: $\alpha = 0.05$ no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student.					

Continuación Cuadro 82. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO Control/Experimental
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Autonomía Personal (Ȳ, N, σ)					
1	C	2.20 15 0.86	3.47 ^a 19 1.18	2.82 ^d 34 1.14	Experimental
1	D	2.56 23 1.1	3.31 ^d 16 1.07	2.56 39 1.05	Control
2	A	2.62 ^d 21 1.24	2.57 21 1.20	2.60 42 1.21	Control
2	D	3.14 21 1.31	2.76 21 1.13	2.95 ^d 42 1.23	Experimental
3	B	3.00 ^d 16 0.81	2.44 24 1.10	2.79 ^a 40 0.95	Experimental
3	D	1.47 22 1.23	2.29 ^c 17 1.21	1.92 39 1.26	Control
COMPETENCIA: Inteligencia Interpersonal (Ȳ, N, σ)					
1	C	2.33 15 0.816	2.46 ^d 19 1.19	2.44 ^d 34 1.00	Experimental
1	D	1.88 23 1.26	2.00 ^d 16 1.46	2.21 39 1.30	Control
2	A	2.24 ^d 21 1.30	1.81 22 1.40	2.02 43 1.35	Control
2	D	2.57 21 1.16	2.86 ^d 21 1.27	2.71 ^b 42 1.21	Experimental
3	B	2.63 ^d 16 1.10	2.00 24 0.81	2.49 ^d 40 1.05	Experimental
3	D	2.29 22 1.10	2.35 ^d 17 1.36	2.23 39 1.18	Control
COMPETENCIA: Habilidades de vida y bienestar (Ȳ, N, σ)					
1	C	2.13 15 1.30	2.80 ^d 19 1.26	2.50 ^d 34 1.23	Experimental
1	D	2.06 ^d 23 1.57	2.06 16 0.93	2.24 39 1.32	Control
2	A	1.48 ^d 21 1.20	1.43 22 1.03	1.45 43 1.11	Control
2	D	2.14 21 0.85	2.62 ^d 21 1.11	2.38 ^a 42 1.01	Experimental
3	B	2.31 ^d 16 1.19	2.00 24 1.03	2.23 ^d 40 1.04	Experimental
3	D	2.06 22	2.24 ^d 17	2.08 39	Control

		1.14	1.20	1.18	
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$; b: $\alpha = 0.05$; c: $\alpha = 0.10$, son significativas; d: $\alpha = 0.05$ no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student.					

Conciencia Emocional

En la variable -grupo- en 2A grupo control (43 estudiantes) la media de 1.60 y 2D (42 alumnos) grupo experimental 2.33. Existe cambio con $\alpha = 0.01$, así como lo sustenta el Cuadro 83.

Cuadro 83. Conciencia Emocional 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO (Ȳ, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	1.52	1.67 ^d	1.60
		21	22	43
		1.03	1.28	1.15
2	D	2.52 ^d	2.14	2.33 ^a
		21	21	42
		1.08	0.85	0.98
1.Ȳ, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ, Desviación Estándar α, nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: α = 0.01 son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student.				

En la variable -sexo- en femenino (16 alumnas), 3B grupo experimental la media de 2.63 y masculino (24 estudiantes) 2.00. Existe cambio con $\alpha = 0.05$, así como lo sustenta el Cuadro 84.

Cuadro 84. Conciencia emocional 3B: Resultados de la comparación entre sexos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).			
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)	
		FEMENINO	MASCULINO
3	B	2.63 ^b	2.00
		16	24
		0.88	0.89
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

En la variable -grupo- en 3B (40 alumnos) grupo experimental la media de 2.44 y 3D (39 estudiantes) grupo control 2.33. Existe cambio con $\alpha = 0.01$, así como lo muestra el Cuadro 85.

Cuadro 85. Conciencia Emocional 3B-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).					
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)			
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
3	B	2.63 ^b	2.00	2.44 ^a	
		16	24	40	
		0.88	0.89	0.91	

3	D	1.71 ^d 22 1.45	1.41 17 1.00	1.54 39 1.23
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student.				

Regulación Emocional

En la variable -grupo- en 1C (34 estudiantes) grupo experimental la media de 2.09 y 1D (39 alumnos) grupo control 1.26. Existe cambio con $\alpha = 0.01$, así como lo sustenta el Cuadro 86.

Cuadro 86. Regulación Emocional 1C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
1	C	1.80 15 0.94	2.33 ^d 19 0.90	2.09 ^a 34 0.93
1	D	1.06 23 0.93	1.50 ^d 16 1.36	1.26 39 0.18
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student.				

En la variable -sexo- en femenino (21 alumnas), 2D grupo experimental la media de 1.62 y masculino (21 estudiantes) 2.43. Existe cambio con $\alpha = 0.05$, así como se presenta en el Cuadro 87.

Cuadro 87. Regulación emocional 2D: Resultados de la comparación entre sexos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	
2	D	1.62 21 0.92	2.43 ^b 21 1.16	
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

En la variable -grupo- en 2A (43 alumnos) grupo control la media de 1.48 y 2D (42 estudiantes) grupo experimental 2.02. Existe cambio con $\alpha = 0.05$, así como lo sustenta el Cuadro 88.

Cuadro 88. Regulación Emocional 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	1.38 21 1.07	1.57 ^d 22 1.02	1.48 43 1.04

2	D	1.62 21 0.92	2.43 ^b 21 1.16	2.02 ^b 42 1.11
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student.				

Autonomía Personal

En la variable -sexo- en femenino (15 alumnas), 1C grupo experimental la media de 2.20 y masculino (19 estudiantes) 3.47. Existe cambio con $\alpha = 0.01$, así como lo sustenta el Cuadro 89.

Cuadro 89. Autonomía Personal 1C: Resultados de la comparación entre sexos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).			
AÑO	GRUPO	SEXO (Ȳ, N, σ)	
		FEMENINO	MASCULINO
1	C	2.20	3.47 ^a
		15	19
		0.86	1.18
1.Ȳ, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ, Desviación Estándar α, nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: α = 0.01son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

En la variable -sexo- en femenino (22 alumnas), 3D grupo control la media de 1.47 y masculino (17 estudiantes) 2.29. Existe cambio con $\alpha = 0.10$, como se indica en el Cuadro 90.

Cuadro 90. Autonomía Personal 3D: Resultados de la comparación entre sexos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).			
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)	
		FEMENINO	MASCULINO
3	D	1.47	2.29^c
		22	17
		1.23	1.21
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *. Las medias son diferentes: c: $\alpha = 0.10$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

En el Cuadro 91 se presentan los resultados de la variable -grupo- en 3B (40 alumnos) grupo experimental la media de 2.79 y 3D (39 estudiantes) grupo control 2.33, en donde se observa un cambio con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 91. Autonomía Personal 3B-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
3	B	3.00 ^d 16	2.44 24	2.79 ^a 40

		0.81	1.10	0.95
3	D	1.47	2.29 ^c	1.92
		22	17	39
		1.23	1.21	1.26
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student.				

Inteligencia Interpersonal

En la variable -grupo- en 2A (43 estudiantes) grupo control (**Cuadro 92**) la media de 2.02 y 2D (42 alumnos) grupo experimental 2.71, en donde es evidente un cambio con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 92. Inteligencia Interpersonal 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	2.24 ^d 21 1.30	1.81 22 1.40	2.02 43 1.35
2	D	2.57 21 1.16	2.86 ^d 21 1.27	2.71 ⁰ 42 1.21
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student.				

Habilidades para la Vida y Bienestar

En la variable -grupo- en 2A (43 estudiantes) grupo control la media de 1.45 y 2D (42 alumnos) grupo experimental 2.38, así en el Cuadro 93, se presenta un cambio con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 93. Habilidades de Vida y Bienestar 2A-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESGM: Tecámac).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	1.48 ^d 21 1.20	1.43 22 1.03	1.45 43 1.11
2	D	2.14 21 0.85	2.62 ^d 21 1.11	2.38^a 42 1.01
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student.				

6.2. Intervención ESJS Texcoco

La segunda intervención fue en la Escuela Secundaria General “Justo Sierra” No. 75 sita en San Miguel Tocuila, Texcoco, Estado de México (ESJS), durante los meses de septiembre a diciembre de 2016. La población establecida en una zona rural, en 2015 INEGI revela que el municipio de Texcoco tenía 240, 749 habitantes.

6.2.1. Encuesta

Los resultados de la encuesta aplicada a segundo grado, grupos A, B, C y D, de acuerdo con el estudio y análisis de la Prueba Chi Cuadrada de Pearson, son mostrados en los Cuadros 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102 y 103.

Segundo Grado (A-B)

En el Cuadro 94, muestra los resultados para el apartado 1. Datos generales del alumno. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Madre de familia); en el grupo 2A, 18 (48.7%) de 37 alumnos contestaron Primaria, 19 (51.3%) Secundaria. En 2B, 25 (65.7%) de 38 Primaria, 9 (51.3%) Secundaria, 2 (5.3%) Preparatoria, en donde se presentan diferencias significativas con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 94. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Madre de familia).						
Variable	Opción					
	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad o Posgrado	Carrera Técnica	No contestaron
GRUPO ^b						
2A-37	18	19	0			0
2B-38	25	9	2			2
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: b: Grupo - Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.						

En el Cuadro 95 muestra los resultados para el apartado 3. Ambiente familiar. La relación con tus padres es: en el grupo 2A; 5 (13.6%) de 37 alumnos contestaron que es Buena; 26 (70.2%) Regular; en 2B, 16 (42.1%) Buena, 18 (47.3%) Regular, encontrando diferencias significativas con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 95. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS. La relación con tus padres es:				
Variable	Opción			
	Buena	Mala	Regular	No contestaron
GRUPO ^b				
2A-37	5	6	26	0

2B-38	16	4	18	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.				

En el Cuadro 96 muestra los resultados para el apartado 3. Ambiente familiar. ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas? en el grupo 2A; 5 (13.6%) de 37 alumnos contestaron Nunca; en 2B, 14 (36.9%) de 38 Nunca, mostrando ser significativas con $\alpha = 0.05$. Sin embargo, la tendencia en ambos grupos fue de nunca.

Cuadro 96. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS ¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
GRUPO ^b				
2A-37	5	25	7	0
2B-38	14	21	3	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.				

En el Cuadro 97 muestra los resultados para el apartado 3. Ambiente familiar. ¿Qué tan frecuente les demuestras tu afecto? En el grupo 2A; 20 (54%) de 37 alumnos contestaron Nunca, 12 (32.4%) A veces; en 2B, 2 (5.3%) de 38 Nunca, 32 (84.2%) A veces, en donde existen diferencias con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 97. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS. ¿Qué tan frecuente les demuestras tu afecto?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
GRUPO ^a				
2A-37	20	12	5	0
2B-38	2	32	4	0
a: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.01$.				

En el Cuadro 98 muestra los resultados para el apartado 3. Ambiente familiar. ¿Insultas a tus padres cuando estás enojado? En el grupo 2A, 8 (21.7%) de 37 alumnos contestaron Nunca, 27 (72.9%) A veces. En 2B, 22 (57.8%) de 38 Nunca, 14 (36.9%) A veces. Los valores presentan diferencias significativas con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 98. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS. ¿Insultas a tus padres cuando estás enojado?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
GRUPO ^b				
2A-37	8	27	2	0
2B-38	22	14	2	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.				

En el Cuadro 99 muestra los datos para el apartado 5. Autoestima. ¿Eres muy criticado en casa? En el grupo 2A, 4 (10.8%) de 37 alumnos contestaron Nunca. En 2B, 15 (39.5%) de 38 Nunca, presentando una significativa con $\alpha = 0.01$. Por otro lado, la tendencia en ambos grupos es que a veces es criticado.

Cuadro 99. Alumnos de 2-AB. Grado de la ESJS ¿Eres muy criticado en casa?				
Variable	Opción			
	Nunca	A veces	Siempre	No contestaron
GRUPO ^a				
2A-37	4	26	7	0
2B-38	15	21	2	0
a: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.01$.				

Segundo Grado C y D

En el Cuadro 100 muestra los resultados para el apartado 1. Datos generales del alumno. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Madre de familia); en el grupo 2C 8 (21.6%) de 37 alumnos contestaron Primaria, 26 (70.3%). En 2D, 17 (43.7%) Primaria, 20, existiendo diferencias significativas con $\alpha = 0.05$. Cabe señalar que en ambos grupos la Madre posee estudios de secundaria.

Cuadro 100. Alumnos de 2-CD Grado de la ESJS. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Madre de familia):						
Variable	Opción					
	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad o Posgrado	Carrera Técnica	No contestaron
GRUPO ^b						
2C-37	8	26	3			0
2D-39	17	20	0			2
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.						

En el Cuadro 101 muestra los resultados para el apartado 2. Datos escolares del alumno. 2.1. Tiempo que dedica al estudio a la semana (lecturas, tareas, trabajos, proyectos): en el grupo 2C, 21 (56.7%) de 37 alumnos contestaron De 1 a 2 horas, 10 (27.1%) No contestaron. En 2D, 32 de 39 (82%) De 1 a 2 horas, 5 (12.9%) No contestaron. Presentándose diferencias significativas con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 101. Alumnos de 2-CD Grado de la ESJS. Tiempo que dedica al estudio a la semana (lecturas, tareas, trabajos, proyectos):					
Variable	Opción				
	De 1 a 2 horas	De 3 a 5 horas	De 6 a 8 horas	De 8 o más horas	No contestaron
GRUPO ^b					
2C-37	21	6			10
2D-39	32	2			5
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.					

En el Cuadro 102 muestra los resultados para el apartado 2. Datos escolares del alumno. 2.5. Días a la semana que has faltado a la escuela en este ciclo escolar: en el grupo 2C, 9 (24.3%) de 37 alumnos contestaron De un día a dos, 22 (59.5%) No contestaron. En 2D, 20 de 39 (51.3%) De un día a dos, 16 (41%) No contestaron. Encontrando diferencias significativas con $\alpha = 0.10$.

Cuadro 102. Alumnos de 2-CD Grado de la ESJS. Días a la semana que has faltado a la escuela en este ciclo escolar				
Variable	Opción			
	De un día a dos	De dos a tres	De cuatro a cinco	No contestaron
GRUPO ^c				
2C-37	9	4	2	22
2D-39	20	3	0	16
c: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.10$.				

En el Cuadro 103 muestra los resultados para el apartado 5. Autoestima. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería: en el grupo 2C, 3 (8.1%) de 37 alumnos contestaron Cuerpo, 9 (24.3%), vestimenta, 8 (21.7%) Forma de ser. En 2D, 8 (20.5%) de 39 alumnos contestaron Cuerpo, 9 (23.1%), vestimenta, 16 (41%) Forma de ser, 5 (12.9%). Presentando diferencias significativas con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 103. Alumnos de 2-CD Grado de la ESJS. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:						
Variable	Opción					
	Tu cuerpo	Tu cara	Tu vestimenta	Tú forma de ser	Nada	No contestaron
GRUPO ^b						
2C-37	3	9	13	8	4	0
2D-39	8	9	1	16	5	0
b: Prueba de Chi-cuadrado de Pearson: Grupo – Cambio es significativa con $\alpha = 0.05$.						

6.2.2. Cuestionario de inteligencias múltiples. ESJS

El estudio lleva a meditar sobre la diversidad de características en inteligencias y, en consecuencia, refleja una razón más para realizar proyectos apropiados a las diferencias particulares de los estudiantes. Los resultados corresponden a los de mayor significancia del cuestionario de IM, grupos 2A, 2B, 2C y 2D; primero está descrito la variable –sexo y después el valor de la variable –grupo- a partir de la media y σ , como se muestra en el Cuadro 104, a partir de lo que concibe el estudio con el análisis de la prueba t de Student y también en los Cuadros 105, 106 y 107.

Cuadro 104. Inteligencia Múltiples: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos. Tocuila						
GRADO	GRUPO	INTELIGENCIA	MEDIA POR SEXO			GRUPO EXPERIMENTAL
			FEMENINO (Ȳ, N, σ)	MASCULINO (Ȳ, N, σ)	AMBOS (Ȳ, N, σ)	
2	A	INTRA PERSONAL	2.13 16 1.50	3.00 ^d 21 1.97	2.59 37 1.67	2A
2	B	INTRA PERSONAL	3.47 ^d 19 1.68	3.32 19 1.50	3.38 ^b 38 1.58	
2	A	INTER PERSONAL	2.63 ^d 16 1.82	2.63 21 1.67	2.73 37 1.66	
2	B	INTER PERSONAL	3.21 19 1.71	3.42 ^d 19 1.61	3.24 ^d 38 1.60	
2	C	INTRA PERSONAL	3.17 18 1.30	3.28 ^d 19 1.36	3.22 ^b 37 1.30	2D
2	D	INTRA PERSONAL	2.00 19 1.50	2.84 ^b 20 1.38	2.43 39 1.50	
2	C	INTER PERSONAL	3.22 ^d 18 1.62	2.90 19 1.64	3.05 ^d 37 1.60	
2	D	INTER PERSONAL	2.53 19 1.30	2.68 ^d 20 1.50	2.62 39 1.40	
1. Ȳ, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ, Desviación estándar *, Las medias son diferentes: a: α = 0.01; b: α = 0.05; c: α = 0.10, son significativas; d: α = 0.05 no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student.						

Inteligencia Intrapersonal

En el Cuadro 105 muestra los resultados sobre la variable –grupo- con 2A, grupo experimental con 37 participantes, la media de 2.59 y 2B grupo control con 38 participantes 3.38; el cambio es significativo respecto a $\alpha = 0.05$.

Cuadro 105. Inteligencia Intrapersonal ESJS 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos				
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO		
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)	AMBOS ($\bar{Y}$, N, σ)
2	A	2.13 16 1.50	3.00 21 1.97	2.59 37 1.67
2	B	3.47 ^d 19 1.68	3.32 19 1.50	3.38^b 38 1.58
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

En el Cuadro 106 muestra los resultados sobre la variable –sexo- con 2D, grupo experimental con 19 participantes en sexo femenino, la media de 2.00 y 2D con 20 participantes masculino 2.84, el cambio es significativo respecto a $\alpha = 0.05$.

Cuadro 106. Inteligencia Intrapersonal ESGM 2D: Resultados de la comparación entre sexos.			
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO	
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)
2	D	2.00 19 1.50	2.84 ^b 20 1.38
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

En el Cuadro 107 muestra los resultados sobre la variable –grupo- con 2C, grupo control con 37 participantes, la media de 3.22 y 2D grupo experimental con 39 participantes 2.43; el cambio es significativo respecto a $\alpha = 0.05$.

Cuadro 107 Inteligencia Intrapersonal ESJS 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos				
GRADO	GRUPO	MEDIA POR SEXO		
		FEMENINO ($\bar{Y}$, N, σ)	MASCULINO ($\bar{Y}$, N, σ)	AMBOS ($\bar{Y}$, N, σ)
2	C	3.17 18 1.30	3.28 19 1.36	3.22^b 37 1.30
2	D	2.00 19 1.50	2.84 20 1.38	2.43 39 1.50
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas, de acuerdo con la Prueba de t de Student.				

6.2.3. Primer cuestionario de Inteligencia Emocional (Pretest). ESJS.

En la intervención Texcoco, el proyecto fue realizado con la finalidad de apreciar el nivel de relación que existe entre las competencias emocionales, el Cuadro 108 y su Continuación expone los resultados del primer cuestionario de IE, con los grupos 2A, 2B, 2C y 2D, expresa la media y σ , a partir de la prueba t de Student, y

en los Cuadros 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117 y 118 expresan los resultados más significativos.

Conciencia Emocional

En el Cuadro 109 se presenta la variable -grupo- en 2A grupo experimental con 37 participantes la media de 1.41 y 2B grupo control, 38 participantes 1.95, en donde existe cambio con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 108. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila)					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO Control/Experimental
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Conciencia Emocional (Ȳ, N, σ)					
2	A	1.44 ^d	1.25	1.41	Experimental.
		16	21	37	
		1.15	0.93	1.01	
2	B	1.95	2.00 ^d	1.95 ^a	Control
		19	19	38	
		0.78	0.66	0.70	
2	C	1.94	2.00 ^d	2.00 ^a	Control
		18	19	37	
		0.54	0.68	0.62	
2	D	1.37	1.58 ^d	1.43	Experimental.
		19	20	39	
		0.60	0.90	0.72	
COMPETENCIA: Regulación Emocional (Ȳ, N, σ)					
2	A	1.69 ^d	1.44	1.54	Experimental.
		16	21	37	
		1.13	1.10	1.16	
2	B	2.16 ^d	2.11	2.80 ^a	Control
		19	19	38	
		0.76	0.93	0.79	
2	C	2.28 ^d	1.83	2.11 ^b	Control
		18	19	37	
		0.82	0.85	0.90	
2	D	1.95 ^d	1.58	1.73	Experimental.
		19	20	39	
		0.97	0.83	0.90	
COMPETENCIA: Autonomía Personal (Ȳ, N, σ)					
2	A	1.63	2.19 ^d	1.92	Experimental.
		16	21	37	
		1.14	1.22	1.16	
2	B	2.32	2.42 ^d	2.35 ^b	Control.
		19	19	38	
		0.88	0.96	0.91	
2	C	2.44 ^d	2.06	2.27 ^a	Control.
		18	19	37	
		0.78	1.00	0.90	
2	D	2.00 ^d	1.68	1.81	Experimental.
		19	20	39	
		0.88	0.82	0.84	
COMPETENCIA: Inteligencia Interpersonal (Ȳ, N, σ)					
2	A	2.19	2.38 ^d	2.19	Experimental.
		16	21	37	
		1.04	1.25	1.10	
2	B	2.79 ^d	2.68	2.78 ^a	Control
		19	19	38	
		0.91	0.82	0.82	
2	C	2.61 ^d	2.28	2.41 ^a	Control
		18	19	37	

		0.98	0.96	0.98	
2	D	2.21 ^d 19 0.97	1.74 20 0.93	2.03 39 0.93	Experimental.
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$; b: $\alpha = 0.05$; c: $\alpha = 0.10$, son significativas; d: $\alpha = 0.05$ no significativa, de acuerdo con la Prueba de T de Student.					

Continuación. Cuadro 108. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO Control/Experimental
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Habilidades de vida y bienestar (Ȳ, N, σ)					
2	A	2.00	2.19 ^d	2.00	Experimental.
		16	21	37	
		1.15	0.91	1.02	
2	B	2.42	2.47 ^d	2.46 ^c	Control
		19	19	38	
		0.76	0.77	0.76	
2	C	2.28 ^d	2.17	2.19 ^c	Control
		18	19	37	
		0.75	0.78	0.77	
2	D	1.74 ^d	1.68	1.73	Experimental.
		19	20	39	
		1.00	0.82	0.90	
1. Ȳ, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ, Desviación estándar *, Las medias son diferentes: a: α = 0.01; b: α = 0.05; c: α = 0.10, son significativas; d: α = 0.05 no significativa. de acuerdo con la Prueba de T de Student.					

Cuadro 109. Conciencia emocional 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	1.44 ^d 16 1.15	1.25 21 0.93	1.41 37 1.01
2	B	1.95 19 0.78	2.00 ^d 19 0.66	1.95 ^a 38 0.70
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Como lo representa en el Cuadro 110, la variable -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 2.00 y 2D grupo experimental, 39 participantes 1.43. Existe cambio con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 110. Conciencia emocional 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).		
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)

		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	1.94 18 0.54	2.00 ^d 19 0.68	2.00 ^a 37 0.62
2	D	1.37 19 0.60	1.58 ^d 20 0.90	1.43 39 0.72
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Regulación Emocional

En la variable -grupo- en 2A grupo experimental con 37 participantes la media de 1.54 y 2B grupo control, 38 participantes 2.80. Existe cambio con $\alpha = 0.01$, así como lo sustenta el Cuadro 111.

Cuadro 111. Regulación emocional 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	1.69 ^d 16 1.13	1.44 21 1.10	1.54 37 1.16
2	B	2.16 ^d 19 0.76	2.11 19 0.93	2.80 ^a 38 0.79
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

En la variable -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 2.11 y 2D grupo experimental, 39 participantes 1.73. Existe cambio con $\alpha = 0.05$, como lo sustenta el Cuadro 112.

Cuadro 112. Regulación emocional 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	2.28 18 0.82	1.83 19 0.85	2.11 ^b 37 0.90
2	D	1.95 19 0.97	1.58 20 0.83	1.73 39 0.90
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Autonomía Personal

En el Cuadro 113 se presenta la variable -grupo- en 2A grupo experimental con 37 participantes la media de 1.92 y 2B grupo control, 38 participantes 2.35. Existe cambio con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 113. Autonomía Personal 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	1.63	2.19	1.92
		16	21	37
		1.14	1.22	1.16
2	B	2.32	2.42	2.35 ^b
		19	19	38
		0.88	0.96	0.91
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *. Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

En la variable -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 2.27 y 2D grupo experimental, 39 participantes 1.81. Existe cambio con $\alpha = 0.01$, así como lo sustenta el Cuadro 114.

Cuadro 114. Autonomía Personal 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO (Ȳ, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	2.44 ^d	2.06	2.27 ^a
		18	19	37
		0.78	1.00	0.90
2	D	2.00 ^d	1.68	1.81
		19	20	39
		0.88	0.82	0.84
1.Ȳ, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ, Desviación Estándar α, nivel de significancia. *, las medias son diferentes: a: α = 0.01 son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Inteligencia Interpersonal

En la variable -grupo- en 2A grupo experimental con 37 participantes grupo control (Cuadro 115) la media de 2.19 y 2B grupo control, 38 participantes 2.78. Existe cambio con $\alpha = 0.01$.

Cuadro 115. Inteligencia Interpersonal 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	2.19	2.38 ^d	2.19

		16 1.04	21 1.25	37 1.10
2	B	2.79 ^d 19 0.91	2.68 19 0.82	2.78^a 38 0.82
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

En la variable -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 2.41 y 2D grupo experimental, 39 participantes 2.03. Existe cambio con $\alpha = 0.01$, así se presenta en el Cuadro 116.

Cuadro 116. Inteligencia Interpersonal 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	2.61 ^d 18 0.98	2.28 19 0.96	2.41 ^a 37 0.98
2	D	2.21 ^d 19 0.97	1.74 20 0.93	2.03 39 0.93
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Habilidades de Vida y Bienestar

En la variable -grupo- en 2A grupo control con 37 participantes la media de 2.00 y 2B grupo experimental, 38 participantes 2.46. Existe cambio con $\alpha = 0.10$, así como lo sustenta el Cuadro 117.

Cuadro 117. Habilidades de Vida y Bienestar 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	2.00 16 1.15	2.19 21 0.91	2.00 37 1.02
2	B	2.42 19 0.76	2.47 19 0.77	2.46 ^c 38 0.76
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: c: $\alpha = 0.10$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

En la variable -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 2.19 y 2D grupo experimental, 39 participantes 1.73. Existe cambio con $\alpha = 0.10$, como se presenta en el Cuadro 118.

Cuadro 118. Habilidades de Vida y Bienestar 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (1er cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		

		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	2.28 18 0.75	2.17 19 0.78	2.19 ^c 37 0.77
2	D	1.74 19 1.00	1.68 20 0.82	1.73 39 0.90
1. Y, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ, Desviación Estándar α, nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: c: α = 0.10 son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

6.2.4. Bitácora de observación. ESJS

En la bitácora de observación se trabajó con dos estudiantes de cada grupo experimental 2A y 2D, los estudiantes identificados con ciertas actitudes. A continuación, en los siguientes Cuadros 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137 y 138 están plasmados los resultados y en el 139 y 140 figuran los más significativos, es decir, lo que expresan como cumplidas sus expectativas.

Cuadro 119. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	<u>Conciencia de las propias emociones</u> : capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.		X
	<u>Comprensión de las emociones de los demás</u> : capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Es un estudiante muy inquieto, se lleva con sus compañeros, le gusta platicar y jugar todo el tiempo. Respecto a los trabajos tampoco hace nada. Entrega trabajo esporádicos DURANTE LA ACTIVIDAD A pesar de su conducta, es un niño que le gustan los retos, es muy participativo sobre todo cuando hay algún premio de por medio. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Su comportamiento varía ya que unos días está tranquilo y dice que ya va a trabajar y otros no hace nada y se pone a jugar y/o platicar con sus compañeros.			

Cuadro 120. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	<u>Conciencia de las propias emociones</u> : capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.	X	
	<u>Comprensión de las emociones de los demás</u> : capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.	X	

ANTES DE LA ACTIVIDAD Es un alumno con muchos problemas familiares, vive con su papá, afirma que por su conducta su mamá le pidió que se fuera de casa. En clase molesta a sus compañeros cada vez que puede. No realiza los trabajos académicos, con regularidad está platicando o pensativo. DURANTE LA ACTIVIDAD Le gusta participar siempre y cuando no sean actividades donde deba escribir; así que estuvo al tanto de todas las instrucciones. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD La profesora platica con él para ayudarlo a comprender sus emociones y sentimientos. Entrega trabajos eventuales.

Cuadro 121. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	<u>Conciencia de las propias emociones</u> : capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.		X
	<u>Comprensión de las emociones de los demás</u> : capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Lo que comenta la mamá de este alumno es que no está con él durante las tardes porque tiene a su abuelito en el hospital y ella lo va a visitar, así que su hijo se queda solo desde que llega de la escuela y ella está convencida de que ésta es la razón por la que su hijo tiene una conducta inquieta. En la escuela pone atención a la clase por corto tiempo encuentra cualquier excusa para jugar o agredir a los demás y realiza pocos trabajos DURANTE LA ACTIVIDAD Participó en la actividad pero fueron varias veces las que se le pidieron hasta que al fin accedió, después comentó que le había gustado estar en la obra, en algunos momentos estuvo platicando con sus compañeros. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Es necesario platicar constantemente con dicho alumno ya que puede estar bien un día y otro estar agrediendo. Realiza un trabajo de cuatro.			

Cuadro 122. Bitácora de observación. 1 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
CONCIENCIA EMOCIONAL	<u>Conciencia de las propias emociones</u> : capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.	X	
	<u>Comprensión de las emociones de los demás</u> : capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Es un alumno muy inteligente, le gusta participar, también es muy inquieto y a menudo molesta a sus compañeros que no se llevan con él porque sabe que no lo van a reportar. En cuanto a lo académico, no entrega muchos trabajos DURANTE LA ACTIVIDAD No fue de los niños que participaron en la obra de teatro, en cambio, pone atención a las indicaciones pero de vez en cuando fastidia a los demás DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD La profesora platica con él para enfatizar las consecuencias que tiene el bullying dentro del salón de clases. Trata de controlar su comportamiento pero le es difícil. Entrega trabajos de vez en cuando.			

Cuadro 123. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad	X	
	Autogeneración de emociones positivas:		
	Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas		x
ANTES DE LA ACTIVIDAD Le es difícil poner atención porque otro alumno lo convence para no hacer nada, platica y juega con sus compañeros. DURANTE LA ACTIVIDAD Le gustó el cuento y comentó "sentí tranquilidad y me hizo tener sueño, ¿puedo seguir acostado?" Se quedó en esa posición por tres minutos después platicó con sus compañeros sobre el cuento. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Estuvo tranquilo sin molestar a los demás durante dos días, los demás empezó a jugar con sus compañeros. Es decir, dos días trabajó y los demás no.			

Cuadro 124. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad	x	
	Autogeneración de emociones positivas:		
	Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas	x	
ANTES DE LA ACTIVIDAD La profesora ha solicitado cita con su papá para hablar sobre la situación de su hijo, aún sigue esperando. El alumno ha manifestado que acude a la escuela sólo porque lo mandan y que su intención no es continuar. Molesta de vez en cuando a sus compañeros. No trabaja. La entrega de trabajos siguen siendo esporádicos DURANTE LA ACTIVIDAD Aunque no quiso cerrar los ojos puso atención al cuento y estuvo sentado en su lugar todo el tiempo DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD La profesora platica con él para apoyarlo pero varias veces pone barrera. Su situación es complicada, por lo que no puede concentrarse en sus actividades académicas. Trata de no pelear con sus compañeros.			

Cuadro 125. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad		X
	Autogeneración de emociones positivas:		
	Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas		x
ANTES DE LA ACTIVIDAD Cuando la profesora habla con él acerca de su comportamiento, sólo escucha pero no entabla conversación. Durante las clases trata de molestar a sus compañeros para no trabajar. DURANTE LA ACTIVIDAD Le agrada participar en la actividad porque así lo ha manifestado, aunque no quiso cerrar los ojos por temor a que le hicieran algo los niños con los que se lleva, estuvo atento al momento de la lectura del cuento. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD La profesora habla con él cada vez que le toca clase y lo apoya en sus actividades escolares para que no se atrase. Y además no moleste a sus compañeros.			

Cuadro 126. Bitácora de observación. 2 ^{DO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación emocional: Autocontrol de la impulsividad	x	
	Autogeneración de emociones positivas: Experimentar de forma voluntaria las emociones positivas		x
ANTES DE LA ACTIVIDAD En estos días ha estado sentado en su lugar, atento a la clase, participa sólo cuando se le pide. Sin embargo, sus trabajos han sido pocos. DURANTE LA ACTIVIDAD Al comienzo del cuento trató de cerrar los ojos, después los abrió y escuchó; comentó “yo no sé porque me comporto así” DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Se ve que tiene la intención de cambiar pues continúa tratando de controlar sus emociones negativas hacia los demás pero si lo provocan reacciona agrediéndolos. Realizó una actividad de cuatro.			

Cuadro 127. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.	X	
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse de manera emocional en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Platica con regularidad con sus amigos, no pone atención, sin embargo, cuando son actividades que tienen cierto desafío, le toma interés y las realiza incluso se ha quedado más tiempo hasta terminarlas. DURANTE LA ACTIVIDAD Comentó que aún no sabía que estudiar pero que estaba en eso; la profesora le comentó que pase con la trabajadora social para que le informara sobre las carreras a nivel técnico y profesional. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Está atento a la clase, realiza los trabajos y ya no pelea con sus compañeros. La profesora le preguntó cuál era el motivo por el cual dio un cambio extraordinario, comentó que fueron varias cosas; lo que le dice su mamá para que se apure, los maestros, las actividades que se han realizado sobre emociones, etc.			

Cuadro 128. Bitácora de observación. 3 ^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.	X	
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD			

Es un alumno inquieto, a pesar de que el alumno no quiere estudiar la profesora ha estado en contacto con él para que realice los trabajos,
Le es difícil realizar las actividades y tarda una semana para entregar sólo algunos de ellos.

DURANTE LA ACTIVIDAD
Comenta que aún no sabe qué hacer, estuvo pensativo al ver el video así como cuando hubo comentarios de que cada persona tiene cosas positivas.

DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
Dentro del salón de clases es inquieto, le gustan las actividades fuera del salón, participa y ayuda a sus compañeros si no comprenden, continúa entregando los trabajos después de la fecha establecida.

Cuadro 129. Bitácora de observación. 3^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.		X
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Algunos días trabaja bien y otros se la pasa platicando y jugando con su amigo. Realiza trabajos esporádicos ya que pone barrera para no escuchar indicaciones.			
DURANTE LA ACTIVIDAD Le gustó el video, estuvo atento, se le nublaron los ojos al término; dijo que no sabe por qué actúa así pero que lo iba a reflexionar			
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Es imprescindible llevar un diálogo constante para que continúe el proceso y pueda lograrse el objetivo deseado. Por otra parte, el alumno termina sólo algunos trabajos.			

Cuadro 130. Bitácora de observación. 3^{ER} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
AUTONOMÍA PERSONAL	Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantiene buenas relaciones consigo mismo.		X
	Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Trata de controlar su forma de ser, sin embargo, si algún compañero le dice o le hace algo, es una razón para empezar a molestar no sólo a uno sino a varios niños. Su mamá presentó una exposición junto con él acerca de valores: "respeto"; enfatizó en que su hijo tenía que respetar tanto a hombres como a mujeres.			

Respecto a sus actividades empieza a hacerlas y como no termina, las olvida y ya no las entrega.

DURANTE LA ACTIVIDAD

Comentó que ya había visto el video y que le había parecido interesante, que la verdad lo había hecho pensar en su comportamiento y que iba a tratar de cambiar.

DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD

En estas dos últimas semanas trata de controlarse para no tener problemas con sus compañeros pero le es difícil, por tal situación, está a la defensiva y no realiza trabajos.

Cuadro 131. Bitácora de observación. 4^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Escucha indicaciones, realiza los trabajos y platica con sus compañeros sólo cuando tiene dudas o pide algún material, etc. DURANTE LA ACTIVIDAD Participa en la actividad, él es quien escribe en el pizarrón las cuatro frases: “a la mejor persona que he conocido..., etc. Otro de los comentarios fue “me gustó que me masajearan, creo que ya lo necesitaba, uno está relajado”. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD En cada clase dice “ya vio, ya estoy trabajando, hoy qué vamos a hacer”. Es un niño con deseos de triunfar en la vida, lo demuestra a través de sus comentarios y de su interés por las materias y su comportamiento dentro de la escuela.			

Cuadro 132. Bitácora de observación. 4^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Su conducta ha ido variando, dos días ha trabajado y otros dos no; los días que trabaja entrega la mitad de su actividad y los días que no, platica con su amigo o está fuera de su lugar. DURANTE LA ACTIVIDAD Realizó las actividades indicadas, sonrió cuando estaba viéndose al espejo, dijo que era			

guapo. A la hora de masajear a su compañero; al principio no quería después lo hizo sólo unos momentos.
Comentó que le gustaba masajear pero no a la inversa porque le da cosquillas pero aun así le agradó la actividad
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
Hace un esfuerzo por no llevarse con los demás.
Se establecieron reglas claras con él. A) poner atención a la explicación del tema. B) tiempo fijo para terminar las actividades.
De cuatro tareas entregó dos.

Cuadro 133. Bitácora de observación. 4^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.		X

ANTES DE LA ACTIVIDAD
En la semana la profesora habló con él; ahora responde a las preguntas: ¿sabes cuál es la razón de tu comportamiento? Su respuesta fue “es que me gana el relajo”
¿Sabes que puedes evitarlo? “no sé, a veces quiero pero no puedo”
Sabías que muchas veces cuando nos portamos mal con los que nos rodean es porque nosotros estamos mal emocionalmente. No dijo nada y estuvo sentado en su lugar durante largo tiempo.
La idea fue reflexionar, parece que lo hace pero lo olvida fácil.
En estos días entregó sólo un trabajo.
DURANTE LA ACTIVIDAD
Hizo lo que pidió la profesora pero como no llevó espejo para hacer la actividad dibujó su rostro en una hoja y dijo que era muy chistoso.
Masajeó a su compañero pero no quiso que lo masajearán a él, dijo que no porque lo iban a golpear.
Dicho alumno teme que le hagan lo que hace a los demás.
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
Aún no puede resolver conflictos con los demás ya que con regularidad molesta tanto a niñas como a niños y busca justificarse por lo que hace. Muestra poco interés por realizar los trabajos.

Cuadro 134. Bitácora de observación. 4^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.	X	
	Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se		X

	interactúa.		
ANTES DE LA ACTIVIDAD Entrega sus trabajos de vez en cuando. Continúa tratando de controlar su comportamiento, por él mismo cambió de lugar de trabajo, sin embargo, en ocasiones sus amigos van hasta su lugar para molestarlo. DURANTE LA ACTIVIDAD A la hora de masajear al compañero, lo hizo sólo por un momento, al parecer no le agradó la idea de que a él también lo tocaron en la cabeza; dijo que se sentía incómodo. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Su manera de percibir los sentimientos de los otros ha cambiado un poco porque prefiere quedarse en su lugar a molestarlos. “Ya voy a trabajar” dijo en estos días. Ha estado atento a la clase aunque no termina el trabajo asignado.			

Cuadro 135. Bitácora de observación. 5^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.	X	
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Cuando necesita algo pide bien las cosas, tiene buenas actitudes, empieza los trabajos; con regularidad no termina y lo entrega al siguiente día; es el primero en decir “aquí está la tarea” DURANTE LA ACTIVIDAD Fue sencillo hacer la participación, no tuvo problemas al pedir las cosas a los demás. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Está dispuesto al trabajo tanto colaborativo como individual. Expresa lo que piensa y siente.			

Cuadro 136. Bitácora de observación. 5^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2A, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.

COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.	X	
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD A partir de las reglas establecidas, las conversaciones con la profesora y las actividades de inteligencia emocional han ido mejorando sus actitudes hacia la vida y el trabajo. Es un caso muy particular que necesita tiempo y constancia. Empieza los trabajos pero no termina.			

DURANTE LA ACTIVIDAD
Comentó que no estaba acostumbrado a pedir las cosas de buena manera ya que no lo habían educado así.

DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
Hizo mención de que poco a poco irá trabajando y así lo ha hecho, empieza los trabajos pero aún no termina, también comenta que le han ayudado las actividades sobre emociones y que la profesora hable con él.

Cuadro 137. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, primer estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.		X
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.	X	
ANTES DE LA ACTIVIDAD Hace un esfuerzo por entregar los trabajos (uno de cuatro) y por mantener actitudes positivas frente a los demás porque sólo cuando está la profesora con él realiza los trabajos. DURANTE LA ACTIVIDAD Le fue difícil pedir las cosas, no se atrevía ya que cuando él quiere algo sólo las arrebató y no las devuelve. DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD Trata de controlarse, le cuesta mucho mantener un comportamiento equilibrado. Trabaja poco sin que la profesora esté al tanto de él pero es un adelanto significativo.			

Cuadro 138. Bitácora de observación. 5 ^{TO} Programa de inteligencia emocional: Grado y Grupo 2D, segundo estudiante del sexo masculino. ESJS.			
COMPETENCIA	VARIABLE	SI	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.	X	
	Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.		X
ANTES DE LA ACTIVIDAD Frecuenta a sus amigos para sentirse bien, trata de no meterse en problemas. Empieza los trabajos y no termina. DURANTE LA ACTIVIDAD Explica que no es cómodo pedir las cosas de buena manera ya que nunca lo hace, pero			

que tratará de hacerlo
DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD
 Le es complicado portarse siempre bien aunque últimamente empieza a cambiar sus actitudes.
 En cuanto a trabajos escolares aún los empieza y no los termina.

En el Cuadro 139 y su Continuación revela cómo fue el desarrollo del estudiante en los talleres, durante el de Conciencia emocional, muestra su interés por los retos aunque su comportamiento varía de un día a otro, en el de Regulación emocional le es difícil poner atención aunque al final estuvo tranquilo, en el de Autonomía personal realiza los trabajos y no pelea con sus compañeros, en el de Habilidades para la vida y bienestar manifiesta sus deseos de triunfar en la vida y en el de Inteligencia interpersonal está dispuesto al trabajo colaborativo.

El Cuadro 140 y su Continuación presenta el desarrollo del estudiante en los talleres, en el de Conciencia emocional, a pesar de que tiene problemas familiares y molesta a sus compañeros entrega trabajos eventuales, en el de Regulación emocional, hace un esfuerzo por no molestar a sus compañeros, en el de Autonomía personal participa y ayuda a sus compañeros si no comprenden, en el de Habilidades para la vida y bienestar su conducta ha ido variando y en el de Inteligencia interpersonal fueron mejorando sus actitudes.

Cuadro 139. Bitácora de observación ESJS. Estudiante 1-2A. Programa de Inteligencia Emocional			
COMPETENCIA	ACTIVIDAD		
	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
CONCIENCIA EMOCIONAL	Es un estudiante muy inquieto, se lleva con sus compañeros, le gusta platicar y jugar todo el tiempo.	A pesar de su conducta, es un niño que le gustan los retos, es muy participativo sobre todo cuando hay algún premio de por medio.	Su comportamiento varía ya que unos días está tranquilo y dice que ya va a trabajar y otros no hace nada y se pone a jugar y/o platicar con sus compañeros.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Le es difícil poner atención porque otro alumno lo convence para no hacer nada, platica y juega con sus compañeros.	Le gustó el cuento y comentó "sentí tranquilidad y me hizo tener sueño, ¿puedo seguir acostado?"	Estuvo tranquilo sin molestar a los demás durante dos días
AUTONOMÍA PERSONAL	Platica con regularidad con sus amigos, no pone atención, sin embargo cuando son actividades que tienen cierto desafío, le toma interés y las realiza incluso	Comentó que aún no sabía que estudiar pero que estaba en eso; la profesora le comentó que pase con la trabajadora	Está atento a la clase, realiza los trabajos y ya no pelea con sus compañeros. La profesora le preguntó cuál era el motivo por el cual dio un cambio

	se ha quedado más tiempo hasta terminarlas.	social para que le informara sobre las carreras a nivel técnico y profesional.	extraordinario, comentó que fueron varias cosas; lo que le dice su mamá para que se apure, los maestros, las actividades que se han realizado sobre emociones.
--	---	--	--

Continuación Cuadro 139. Bitácora de observación ESJS. Estudiante 1-2A. Programa de Inteligencia Emocional			
COMPETENCIA	ACTIVIDAD		
	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Escucha indicaciones, realiza los trabajos y platica con sus compañeros sólo cuando tiene dudas o pide algún material, etc.	Hizo comentarios "me gustó que me masajearan, creo que ya lo necesitaba, uno está relajado".	En cada clase dice "ya vio, ya estoy trabajando, hoy qué vamos a hacer". Es un niño con deseos de triunfar en la vida, lo demuestra a través de sus comentarios y de su interés por las materias y su comportamiento dentro de la escuela.
INTELIGENCIA INTEPERSONAL	Cuando necesita algo pide bien las cosas, tiene buenas actitudes, empieza los trabajos; con regularidad no termina y lo entrega al siguiente día; es el primero en decir "aquí está la tarea"	Fue sencillo hacer la participación, no tuvo problemas al pedir las cosas a los demás.	Está dispuesto al trabajo tanto colaborativo como individual. Expresa lo que piensa y siente.

6.2.5. Análisis de contenido. ESJS

A continuación, están concentrados los resultados más significativos de los grupos 2A, 2B, 2C y 2D, en los Cuadros 141 y 142, en donde se cumplen las expectativas de los estudiantes de los grupos experimentales 2A y 2D.

Cuadro 140. Bitácora de observación ESJS. Estudiante 2-2A. Programa de Inteligencia emocional			
COMPETENCIA	ACTIVIDAD		
	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
CONCIENCIA EMOCIONAL	Es un alumno con muchos problemas familiares. En clase molesta a sus compañeros cada vez que puede.	Le gusta participar siempre y cuando no sean actividades donde deba escribir; así que estuvo al tanto de todas las instrucciones	La profesora platica con él para ayudarlo a comprender sus emociones y sentimientos. Entrega trabajos eventuales.
REGULACIÓN EMOCIONAL	El alumno ha manifestado que acude a la escuela sólo porque lo mandan y que su intención no es continuar.	Aunque no quiso cerrar los ojos puso atención al cuento y estuvo sentado en su lugar todo el tiempo.	La profesora platica con él para apoyarlo pero varias veces pone barrera. Su situación es complicada, por lo que no puede concentrarse en sus actividades académicas.
AUTONOMÍA	A pesar de que el alumno	Comenta que aún no sabe qué	Dentro del salón de clases

PERSONAL	no quiere estudiar la profesora ha estado en contacto con él para que realice los trabajos.	hacer, estuvo pensativo al ver el video así como cuando hubo comentarios de que cada persona tiene cosas positivas.	es inquieto, le gustan las actividades fuera del salón, participa y ayuda a sus compañeros si no comprenden.
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Su conducta ha ido variando, dos días ha trabajado y otros dos no; los días que trabaja entrega la mitad de su actividad y los días que no, platica con su amigo o está fuera de su lugar.	Realizó las actividades indicadas, sonrió cuando estaba viéndose al espejo, dijo que era guapo. A la hora de masajear a su compañero; al principio no quería después lo hizo sólo unos momentos. Comentó que le gustaba masajear pero no a la inversa porque le da cosquillas pero aun así le agradó la actividad	Hace un esfuerzo por no llevarse con los demás. Se establecieron reglas claras con él. A) poner atención a la explicación del tema. B) tiempo fijo para terminar las actividades. De cuatro tareas entregó dos.

Continuación Cuadro 140. Bitácora de observación ESJS. Estudiante 2-2A. Programa de Inteligencia emocional			
COMPETENCIA	ACTIVIDAD		
	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	A partir de las reglas establecidas, las conversaciones con la profesora y las actividades de inteligencia emocional han ido mejorando sus actitudes hacia la vida y el trabajo. Es un caso muy particular que necesita tiempo y constancia.	Comentó que no estaba acostumbrado a pedir las cosas de buena manera ya que no lo habían educado así.	Hizo mención de que poco a poco irá trabajando, que le han ayudado las actividades sobre emociones y que la profesora hable con él.

Cuadro 141. Análisis de contenido. 2A			
Competencia	¿Cómo te sientes?	¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?	¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
Conciencia emocional	ESTUDIANTE 4 "hubo momentos en que sentí relajacion"	ESTUDIANTE 2 "que expresarán bien las emociones"	"a subir de calificaciones"
Regulación emocional	ESTUDIANTE 3 "tranquilidad"	ESTUDIANTE 5 "creatividad cuando exponían"	ESTUDIANTE 5 "tolerar a los demás"
Autonomía personal	ESTUDIANTE 4 "tuve ganas de llorar"	ESTUDIANTE 5 "responsabilidad de compañeros que no terminaron su hoja de cosas positivas"	ESTUDIANTE 3 "para saber que si puedes hacer las cosas"
Habilidades de vida y bienestar	ESTUDIANTE 4 "único"	ESTUDIANTE 5 "tolerar a los que se hacían del rogar"	ESTUDIANTE 1 "para tener autoestima"
Inteligencia interpersonal	ESTUDIANTE 5 "nervioso cuando me tocaba decirle al de enfrente las cosas de forma agresiva"	ESTUDIANTE 3 "Respetar lo que decían y no reírse porque algunos lo hicieron"	ESTUDIANRE 3 "respetar a todos aunque tengan errores"

Cuadro 142. Análisis de contenido. 2D			
Competencia	¿Cómo te sientes?	¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?	¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
Conciencia emocional	ESTUDIANTE 2 "sentí serenidad"	ESTUDIANTE 4 "escuchar instrucciones algunos querían adelantarse"	ESTUDIANTE 1 "si para saber exponer "
Regulación	ESTUDIANTE 4	ESTUDIANTE 4	ESTUDIANTE 5

emocional	"me sentí sin problemas"	"tolerar a los demás"	"comprender mas las materias"
Autonomía personal	ESTUDIANTE 3 "senti mucha tristeza"	ESTUDIANTE 1 "compromiso con nosotros mismos para hacer las cosas"	ESTUDIANTE 5 "si para sobreponerse cuando tienes bajas calificaciones"
Habilidades de vida y bienestar	ESTUDIANTE 4 "tranquilo"	ESTUDIANTE 4 "paciencia con los compañeros"	ESTUDIANTE 1 "yo creo que para valorar lo que tenemos por qué aquí la mayoría no se da cuenta de lo que tiene"
Inteligencia interpersonal	ESTUDIANTE 1 "me sentí mal por lo que le dije a mi compañero"	ESTUDIANTE 1 "expresar lo que sentimos"	ESTUDIANTE 4 "nos ayuda a decir bien las cosas sin que le afecte a los compañeros"

Análisis de Contenido del Primer Programa de Inteligencia Emocional: Conciencia emocional

Grado 2 Grupo A

El día 03 de noviembre de 2016 de 11:30 a 12:20 hrs., los alumnos del 2A realizaron el primer programa de IE; de 37 estudiantes (16 mujeres y 21 hombres) asistieron los 37. De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes manifestaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? "muy bien"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

"tolerancia por parte de algunos compañeros"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué? "si porque aprendo a exponer"

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? "nervioso porque me daba pena pasar"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

"que expresarán bien las emociones"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

"expresar lo que sentimos"

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? "me sentí tranquilo"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? "sentimiento"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

"respetar lo que otros dicen"

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? "hubo momentos en que senti relajacion"

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

"yo pienso que nada"

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

"a subir de calificaciones"

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “temor a que me dijera algo mis compañeros”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“no distraerse cuando vas a pasar a decir algo”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“a educarnos porque algunos faltan el respeto”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Regulación emocional

Grado 2 Grupo A

El día 10 de noviembre de 2016 de 11:30 a 12:20 hrs., los alumnos del 2A realizaron el primer programa de inteligencia emocional; de 37 estudiantes (16 mujeres y 21 hombres) asistieron los 36 (16 mujeres y 20 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes aclararon:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “muy bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“seriedad de mi compañero que estaba a mi lado”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“para reflexionar”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste?

“feliz”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“más cuentos”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“analizar mi situación”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “tranquilidad”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“más dinámicas como esta”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“aprender mejor”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “con paciencia”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“que actuaran bien”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“trabajar más en la clase”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “despreocupado de todo”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“creatividad cuando exponían”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“tolerar a los demás”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Autonomía personal
GRADO 2 GRUPO A

El día 17 de noviembre de 2016 de 11:30 a 12:20 hrs., los alumnos del 2A realizaron el tercer programa de inteligencia emocional; de 37 estudiantes (16 mujeres y 21 hombres) asistieron los 36 (15 mujeres y 21 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes expresaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “miedo”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“nada”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“superar el miedo y continuar con mis estudios”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste?
“sentí dolor”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“respeto”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“si creo que para ser mejor persona”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “me sentí muy triste”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“yo quería ver el video otra vez”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“para saber que si puedes hacer las cosas”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “tuve ganas de llorar”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“más actividades como esta”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“aprender más”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “quería gritar”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“responsabilidad de compañeros que no terminaron su hoja de cosas positivas”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“comunicarte bien con todos”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Habilidades de vida y bienestar
GRADO 2 GRUPO A

El día 24 de noviembre de 2016 de 11:30 a 12:20 hrs., los alumnos del 2A realizaron el cuarto programa de inteligencia emocional; de 37 estudiantes (16 mujeres y 21 hombres) asistieron los 35 (15 mujeres y 20 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes expresaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “muy bien”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“que me masajearan más”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“para tener autoestima”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste?
“relajado”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“seriedad por parte de dos compañeros”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“si para aprender mejor”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “tranquilo”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“respeto al que le estaban haciendo el masaje”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“si para responsabilizarnos de nuestros estudios”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “único”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“Responsabilidad pero de mis compañeros”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?
“para estudiar más”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “feliz”
¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?
“tolerar a los que se hacían del rogar”
¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“para saber qué podemos hacer muchas cosas si nos proponemos”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Inteligencia interpersonal

GRADO 2 GRUPO A

El día 01 de diciembre de 2016 de 11:30 a 12:20 hrs., los alumnos del 2A realizaron el quinto programa de inteligencia emocional; de 37 estudiantes (16 mujeres y 21 hombres) asistieron los 36 (16 mujeres y 20 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes indicaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “me sentí bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“expresar bien las emociones”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“para conocer nuestros errores y adecuarlo a mejorar en los estudios”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste?

“sentí miedo de que me dijera algo mi compañero por lo que le había dicho”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“Nada, todo estuvo bien”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“subir de calificaciones”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “enojado porque me habían tomado mi diario”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“Respetar lo que decían y no reírse porque algunos lo hicieron”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“respetar a todos aunque tengan errores”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “tranquilo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“tolerar las cosas que dijimos, mi amiga se molestó”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“tolerar los puntos de vista”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “nervioso cuando me tocaba decirle al de enfrente las cosas de forma agresiva”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“necesitamos más tiempo”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“Comprender que todos tenemos errores pero de ellos aprendemos”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Conciencia emocional

GRADO 2 GRUPO D

El día 03 de noviembre de 2016 de 8:40 a 9:30 hrs. a.m. los alumnos del 2D realizaron el primer programa de inteligencia emocional; de 39 estudiantes (19 mujeres y 20 hombres) asistieron los 39. De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes manifestaron:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “me sentí en paz”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “atención a los demás”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“si para saber exponer “

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste?

“sentí serenidad”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“seguridad porque algunos temblamos al pasar”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“para no sentir nervios a la hora de pasar al frente”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “creo que me sentí despreocupado de las cosas que tengo que hacer”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“prepararnos porque no estamos acostumbrados a pasar al frente”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“para no tener miedo y seguir adelante”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “calma mucha calma”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“escuchar instrucciones algunos querían adelantarse

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“dialogar en vez de hacer desastre”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “muy bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“expresar bien lo que sentían”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“valorar lo que otros hagan”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Regulación emocional

GRADO 2 GRUPO D

El día 10 de noviembre de 2016 de 8:40 a 9:30 hrs. a.m. los alumnos del 2D realizaron el segundo programa de inteligencia emocional; de 39 estudiantes (19 mujeres y 20 hombres) asistieron los 38 (19 mujeres y 19 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes aclararon:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “muy tranquilo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“escuchar indicaciones”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“para aprender de los compañeros”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste?

“calmado”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“hacer mas ejercicios de respiración”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“saber lo que hacemos mal

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “muy bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“respeto a los compañeros”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“escuchar las indicaciones de los maestros”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “me sentí sin problemas”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“tolerar a los demás”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“respetar lo que opinan”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “en paz”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“responsabilidad de algunos”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“comprender más las materias”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Autonomía personal

GRADO 2 GRUPO D

El día 17 de noviembre de 2016 de 8:40 a 9:30 hrs. a.m. los alumnos del 2D realizaron el tercer programa de inteligencia emocional; asistieron los 39 estudiantes (19 mujeres y 20 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes aclararon:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “alegría”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“compromiso con nosotros mismos para hacer las cosas”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“Subir de calificaciones”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste?

“sentí miedo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“nada”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“aprender”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “sentí mucha tristeza”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“respeto”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“Seguir con los estudios”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “me sentí mal”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“interés”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“poner atención”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “sentí angustia”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“responsabilidad por parte de nosotros muchos no sabemos que hacer en la vida”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“si para sobreponerse cuando tienes bajas calificaciones”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Habilidades de vida y bienestar

GRADO 2 GRUPO D

El día 24 de noviembre de 2016 de 8:40 a 9:30 hrs. a.m. los alumnos del 2D realizaron el cuarto programa de inteligencia emocional; de 39 estudiantes (19 mujeres y 20 hombres) asistieron los 38 (18 mujeres y 20 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes aclararon:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “contento”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“nos faltó tiempo”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“yo creo que para valorar lo que tenemos por que aqui la mayoría no se da cuenta de lo que tiene”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste? “muy bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad? “espacio porque el salón es chico”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“echarle ganas”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “me senti como en mi casa apapachado”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“tranquilidad lo digo por los que estaban cuchicheando”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“para ponerse a estudiar y quitarnos la flojera”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “tranquilo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“paciencia con los compañeros”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“aprender de todas las materias”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “calmado”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“respeto de compañeros”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“saber cómo se hacen las cosas”

Análisis de Contenido del Segundo Programa de Inteligencia Emocional:
Inteligencia interpersonal
GRADO 2 GRUPO D

El día 01 de diciembre de 2016 de 8:40 a 9:30 hrs. a.m. los alumnos del 2D realizaron el quinto programa de inteligencia emocional; de 39 estudiantes (19 mujeres y 20 hombres) asistieron los 37 (18 mujeres y 19 hombres). De acuerdo al análisis de contenido del grupo, los estudiantes aclararon:

Estudiante 1.

¿Cómo te sentiste? “me sentí mal por lo que le dije a mi compañero”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“expresar lo que sentimos”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“creo que educarnos”

Estudiante 2.

¿Cómo te sentiste?

“me sentí bien”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“nada”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“ayuda a aprender bien”

Estudiante 3.

¿Cómo te sentiste? “tranquilo”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“repetir lo de las tarjetas para que mis amigos respeten”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“para ser mejor como alumno y como persona”

Estudiante 4.

¿Cómo te sentiste? “inquieto por lo que me dijeron”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“faltó hacer más actividades”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“nos ayuda a decir bien las cosas sin que le afecte a los compañeros”

Estudiante 5.

¿Cómo te sentiste? “nervioso”

¿Qué aspectos consideras que faltaron en la actividad?

“tiempo”

¿Es útil para tus actividades académicas? Si-no ¿Por qué?

“a saber pedir ayuda cuando la necesites”

6.2.6. Segundo cuestionario de inteligencia emocional (Postest). ESJS

Los resultados del segundo cuestionario aplicado a 2A, 2B, 2C y 2D están concentrados en el Cuadro 143 y su Continuación y en el 144, 145, 146, 147,

148,149, 150 Y 151 los resultados más significativos del programa de IE, después analizar los datos y aplicarla y prueba t de Student.

Conciencia Emocional

En la variable (Cuadro 144) -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 1.70 y 2D grupo experimental, 39 participantes 2.03, en donde existe cambio con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 143. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (Tocuilu 2do cuestionario IE)					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO CONTROL
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Conciencia Emocional (Ȳ, N, σ)					
2	A	2.00 ^d	1.69	1.89 ^d	Experimental
		16	21	37	
		0.96	0.60	0.81	
2	B	1.58	1.79 ^d	1.65	Control
		19	19	38	
		0.77	0.91	0.82	
2	C	1.72 ^d	1.67	1.70	Control
		18	19	37	
		0.67	0.76	0.70	
2	D	1.89	2.21 ^d	2.03 ^b	Experimental
		19	20	39	
		0.66	0.53	0.60	
COMPETENCIA: Regulación Emocional (Ȳ, N, σ)					
2	A	2.06 ^d	1.88	1.97 ^d	Experimental
		16	21	37	
		0.93	0.88	0.93	
2	B	1.84 ^d	1.84	1.81	Control
		19	19	38	
		0.83	0.83	0.81	
2	C	2.17 ^d	1.50	1.86 ^b	Control
		18	19	37	
		0.78	0.78	0.85	
2	D	2.42 ^b	1.95	2.16	Experimental
		19	20	39	
		0.90	0.70	0.83	
COMPETENCIA: Autonomía Personal (Ȳ, N, σ)					
2	A	2.00	2.50 ^d	2.27 ^d	Experimental
		16	21	37	
		0.89	1.03	0.96	
2	B	1.89	2.00 ^d	1.97	Control
		19	19	38	
		0.89	0.94	0.86	
2	C	2.11 ^b	1.67	1.92 ^c	Control
		18	19	37	

		0.83	0.84	0.86	
2	D	2.53 ^d 19 0.69	2.16 20 0.60	2.32 39 0.67	Experimental
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación estándar *, Las medias son diferentes: a: $\alpha = 0.01$; b: $\alpha = 0.05$; c: $\alpha = 0.10$, son significativas; d: $\alpha = 0.05$ no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student.					

Regulación Emocional

En la variable -sexo- en sexo femenino (19 alumnas) 2D grupo experimental la media de 2.42 y masculino (20 participantes), 1.95. Existe cambio con $\alpha = 0.05$, así como se presenta en el Cuadro 145. En la variable (Cuadro 146) -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 1.86 y 2D grupo experimental, 39 participantes 2.16. Existe cambio con $\alpha = 0.05$.

Continuación Cuadro 143. Inteligencia emocional y sus competencias: Resultados de la comparación entre sexo y entre grupos (Tocula 2do cuestionario IE)					
AÑO	GRUPO	SEXO			GRUPO CONTROL
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS	
COMPETENCIA: Inteligencia Interpersonal (Ȳ, N, σ)					
2	A	2.50	2.69 ^d	2.49 ^d	Experimental
		16	21	37	
		0.89	0.94	0.90	
2	B	2.47 ^d	2.32	2.46	Control
		19	19	38	
		1.02	1.00	0.93	
2	C	2.17 ^d	1.89	2.00	Control
		18	19	37	
		0.98	0.90	0.94	
2	D	2.53 ^d	2.11	2.35 ^c	Experimental
		19	20	39	
		0.96	0.73	0.85	
COMPETENCIA: Habilidades de vida y bienestar (Ȳ, N, σ)					
2	A	2.31	2.56 ^d	2.38	Experimental
		16	21	37	
		0.87	0.62	0.76	
2	B	2.05 ^d	2.00	2.03 ^b	Control
		19	19	38	
		0.78	0.66	0.72	
2	C	1.83 ^d	1.72	1.76	Control
		18	19	37	
		0.78	0.82	0.79	
2	D	2.21 ^d	2.11	2.16 ^c	Experimental
		19	20	39	
		0.78	0.73	0.76	
1. Ȳ, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ, Desviación estándar *. Las medias son diferentes: a: α = 0.01; b: α = 0.05; c: α = 0.10, son significativas; d: α =					

0.05 no significativa, de acuerdo con la Prueba de t de Student.

Cuadro 144. Conciencia Emocional 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).

AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	1.72	1.67	1.70
		18	19	37
		0.67	0.76	0.70
2	D	1.89	2.21	2.03 ^b
		19	20	39
		0.66	0.53	0.60

1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia.
 *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student

Cuadro 145. Regulación emocional 2D: Resultados de la comparación entre sexos (2do. cuestionario ESJS: Tecámac).

AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)	
		FEMENINO	MASCULINO
2	D	2.42 ^b	1.95
		19	20
		0.90	0.70

1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia.
 *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student

Cuadro 146. Regulación Emocional 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).

AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	2.17	1.50	1.86
		18	19	37
		0.78	0.78	0.85
2	D	2.42	1.95	2.16 ^b
		19	20	39
		0.90	0.70	0.83

1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia.
 *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student

Autonomía Personal

En la variable -sexo- en femenino (18 alumnas) 2C grupo control (Cuadro 147) la media de 2.11 y masculino (19 estudiantes) 1.67. Existe cambio con $\alpha = 0.05$. En

la variable -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 1.92 y 2D grupo experimental, 39 participantes 2.32. Existe cambio con $\alpha = 0.10$, así como lo sustenta el Cuadro 148.

Cuadro 147. Autonomía Personal 2C: Resultados de la comparación entre sexos (2do. cuestionario ESJS: Tecámac).			
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)	
		FEMENINO	MASCULINO
2	C	2.11 ^b 18 0.83	1.67 19 0.84
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student			

Cuadro 148. Autonomía Personal 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	2.11 18 0.83	1.67 19 0.84	1.92 37 0.86
2	D	2.53 19 0.69	2.16 20 0.60	2.32^c 39 0.67
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: c: $\alpha = 0.10$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Inteligencia Interpersonal

En la variable -grupo- en 2C grupo control con 37 alumnos la media de 2.00 y 2D grupo experimental (39 alumnos) 2.35. Existe cambio con $\alpha = 0.10$ (Cuadro 149).

Cuadro 149. Inteligencia Interpersonal 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	2.17 18 0.98	1.89 19 0.90	2.00 37 0.94
2	D	2.53 19 0.96	2.11 20 0.73	2.35 ^c 39 0.85
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: c: $\alpha = 0.10$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

Habilidades para la Vida y Bienestar

En la variable (Cuadro 150) -grupo- en 2A grupo experimental con 37 alumnos la media de 2.38 y 2B grupo control, 38 participantes 2.03. Existe cambio con $\alpha = 0.05$.

Cuadro 150. Habilidades para la vida y bienestar 2A-B: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	A	2.31	2.56 ^d	2.38 ^b
		16	21	37
		0.87	0.62	0.76
2	B	2.05 ^d	2.00	2.03
		19	19	38
		0.78	0.66	0.72
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: b: $\alpha = 0.05$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

En la variable -grupo- en 2C grupo control con 37 participantes la media de 1.76 y 2D grupo experimental, 39 participantes 2.16. Existe cambio con $\alpha = 0.10$, como se presenta en el Cuadro 151.

Cuadro 151. Habilidades para la vida y bienestar 2C-D: Resultados de la comparación entre grupos (2do cuestionario ESJS: Tocuila).				
AÑO	GRUPO	SEXO ($\bar{Y}$, N, σ)		
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS
2	C	1.83	1.72	1.76
		18	19	37
		0.78	0.82	0.79
2	D	2.21	2.11	2.16^c
		19	20	39
		0.78	0.73	0.76
1. $\bar{Y}$, Media; 2. N, Tamaño de la muestra; 3. σ , Desviación Estándar α , nivel de significancia. *, Las medias son diferentes: c: $\alpha = 0.10$ son significativas de acuerdo con la Prueba de t de Student				

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1 Discusión

El proyecto de investigación tuvo como objetivo -analizar la relación de la variable dependiente respecto a la independiente, a través de un programa de inteligencia emocional, a fin de valorar el manejo de las emociones de los alumnos del nivel medio básico en dos planteles (ESGM y ESJS); por lo tanto, a continuación, se discuten los resultados obtenidos emanados de la indagación de ésta situación y con esto, construir las correlaciones que puedan existir en otros estudios afines al presente. Durante la fase de análisis de la encuesta, cuestionario de IM, cuestionario de IE (pretest y posttest), bitácora y análisis de contenido; los hallazgos presentados en la investigación pueden observarse en lo subsecuente:

7.1.1. Encuesta. ESGM, ESJS.

Por los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a la ESGM y ESJS, puede indicar que solo serán discutidos y referenciados mediante aquellos cuadros que los resultados fueron significativos, en caso contrario sólo serán mencionados los comportamientos, como sigue:

La opinión de los alumnos en las comparaciones realizadas en la ESGM de primero, segundo y tercer año (Cuadro 7 y 22), en el apartado *Datos generales del alumno, la pregunta situación familiar, actualmente vives con:* Primer año: comparación entre sexos con la opción *Padre y hermanos* fue de 55.2% y 37.1% para mujeres y hombres (significativa con $\alpha = 0.10$) y entre grupos la tendencia hacia *Padre y hermanos* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En Segundo año en sexo femenino, masculino y grupo 2A la tendencia de la familia está conformada por *Padre y hermanos*, mientras que en 2D está amoldada con ambos *Padres* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En Tercer año entre sexos fue de 28.9% y 46.3% para mujeres y hombres en la opción *Padre y hermanos* (significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos fue de 47.5% y 28.2% para 3B y 3D en *Padre y hermanos* (significativa con $\alpha = 0.05$). La percepción de los estudiantes de la ESJS de 2A-B y 2C-D. En 2A-B la comparación entre sexos, las féminas se inclinan por *Madre y hermanos*, el sexo masculino por *Padre y hermanos* (no significativa con $\alpha = 0.05$);

entre grupos; en 2A la opción *Madre y hermanos* y *Otras personas* mientras que en 2B la tendencia es hacia *Madre y hermanos* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D la inclinación tanto en sexos como en grupos es hacia *Padre y hermanos* (no significativa con $\alpha = 0.05$).

De acuerdo con los resultados en los dos planteles la familia está conformada por una sola persona, padre o madre como cabeza de la familia y no ambos como en épocas anteriores, sin embargo, sigue siendo base fundamental de la sociedad y generadora de bienestar para sus miembros, a pesar de los cambios sociales los cuales han generado modificaciones a la misma. Según Barcelata (2015), el 3.5% de los adolescentes viven con el Padre y el 17.5% con la madre, aunque el porcentaje es mínimo, puede reflejarse en el cambio de la dinámica familiar afectando la vida de los integrantes. Estévez, *et al.*, (2011), confirman que, la familia permite la transmisión de las normas culturales, creencias y costumbres que rigen la vida, su importancia permanece constante y en la adolescencia parece más evidente.

La opinión que tienen los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año (Cuadro 16 y 23), para la pregunta *Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo: (Padre de familia):* en 1C-D tanto en sexos como en grupos, la inclinación es hacia la opción *Universidad y Posgrado* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A entre sexos fue de 45.2% y 30.2% para mujeres y hombres en la opción *Universidad o Posgrado* (significativa con $\alpha = 0.05$). En 3B-D entre sexos la tendencia es *Preparatoria* (no significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos fue de 27.5% y 48.7% para 3B y 3D en *Preparatoria* (significativa con $\alpha = 0.01$). La percepción de los estudiantes de la ESJS de segundo año, en 2A-B la tendencia se observa hacia *Secundaria*, tanto entre sexos como entre grupos (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D entre sexos y entre grupos los padres de dichos estudiantes de igual forma tienden a terminar sus estudios solo hasta *Secundaria* (no significativa con $\alpha = 0.05$).

En general, los padres de familia de la ESGM tienen una Licenciatura y otros más una maestría, Si bien, la mayor parte de los padres de familia trabajan en la zona

de la Ciudad de México como oficinistas, servidores públicos o dueños de una microempresa, mientras que los padres de la ESJS tienen sólo la secundaria y se dedican en su mayoría a la albañilería, pintor, maquilar ropa o ser conductor de un transporte de bicitaxi, éstos elementos podrían ser un factor indispensable reflejado directo hacia el rendimiento de sus hijos.

Cabe recordar, que la educación de los padres influye en un porcentaje en la preparación profesional de sus hijos, tal y como lo afirma el Ministerio de Educación de España (1998), los padres que poseen una elevada educación, se sienten mucho mejor preparados y capacitados para ayudar a sus hijos en lo referente al trabajo escolar y en los diferentes problemas académicos que los padres de la clase trabajadora o aquellos que carecen de un nivel alto de educación o de estudios realizados. Valdéz *et al.*, (2009), hacen una descripción sobre el grado de participación de padres y madres de niños de primaria del estado de Yucatán, México, en las actividades educativas de sus hijos. Los resultados expresan que la mayor participación de los padres se pronuncia en el factor de Comunicación con el hijo, lo cual apunta a que los padres, circunscriben su apoyo educativo a los hijos al ámbito del hogar y no visualizan la importancia de su relación, con la escuela como un medio que favorece el desempeño académico de los hijos.

Los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año, consideraron para la pregunta *Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo (Madre de familia)*: En 1C-D en la comparación entre sexos la opción es hacia la respuesta *Preparatoria*, (no significativa con $\alpha = 0.05$) sin en cambio, entre grupos, el 1C arroja sus resultados hacia *Universidad o Posgrado* y 1D *Preparatoria* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D tanto entre sexos y entre grupos la inclinación es hacia la opción *Universidad o Posgrado* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 3B-D tanto entre sexos como entre grupos la tendencia es *Preparatoria* (no significativa con $\alpha = 0.05$). Puede verificarse, las madres de familia terminan hasta la *Preparatoria*, lo que indica que cuando los alumnos tienen dudas respecto a los

trabajos académicos, las madres pueden apoyarlos; esto concreta en un mayor rendimiento escolar en los alumnos.

La valoración de los estudiantes (Cuadro 94 y 100) de la ESJS de los grupos 2A-B y 2C-D. En 2A-B en ambos sexos, las madres de familia existe tendencia en tener sólo *Primaria* (no significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos, respecto al 2A fue de 51.3% en *Secundaria* (significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos, para 2B 65.7% en *Primaria* (significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D entre sexos las madres se inclinan a solo terminar la *Secundaria* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos fue de 70.3% y 51.2% para 2C y 2D que de igual manera tienden a estudiar hasta la *Secundaria* (significativa con $\alpha = 0.05$). En términos generales, las madres de familia terminan la secundaria. El aumento en el número de separaciones, divorcios, madres solteras, madres como cabeza de familia; han sido elementos trascendentales para saber que la sociedad está cambiando, así como lo señala el Ministerio de Educación de España (1998), la desatención por parte de los padres (varones) en la educación lleva consigo la tendencia hacia un modelo matriarcal, y por lo tanto, es un elemento asociado con el rendimiento desde el entorno emocional como la calidad de las relaciones del niño con padres, hermanos, y otros.

El objetivo de la investigación de Méndez (2011), fue dar a conocer cuál es el efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar del alumno de sexto grado educación primaria, en el contexto urbano marginal de la zona metropolitana de Monterrey, México. Una de las conclusiones más significativas en este documento es que el capital familiar de los estudiantes de primaria en el contexto urbano marginal es insuficiente, para lograr efectos positivos sobre su rendimiento escolar en las asignaturas de matemáticas y español, en consecuencia, se observan los efectos de una baja calidad en la oferta educativa.

Otro de los factores que influyen en el rendimiento de los alumnos es la preparación que existe entre los padres, porque ellos son los que orientan en primer lugar a su hijo. Beltrán (1995), señala que, el nivel cultural de la familia es el apoyo y refuerzo a los conocimientos y aprendizajes que la escuela ofrece y

enseña, cuando existe bajo clima cultural, su influencia a la hora de sensibilizar a sus hijos por los intereses y valores escolares suele ser menor, que la de los padres con clima cultural más elevado, porque esta sensibilidad está en relación con el bajo nivel de aspiración socioprofesional y socioeconómico, que en general, presentan las familias limitadas por el medio en el que impera la necesidad de satisfacción de lo primaria, de búsqueda de garantías de seguridad, mediante profesiones modestas de poco riesgo y fácil consecución.

La percepción que tienen los alumnos de la ESGM de primero, Segundo y tercer año, en el apartado *Datos escolares del alumno para la pregunta Tiempo que dedica al estudio a la semana (lecturas, tareas, trabajos, proyectos)*: para los tres grados hay tendencia de estudiar *De 1 a 2 horas* a la semana (no significativa con $\alpha = 0.05$). La apreciación de los alumnos (Cuadro 101) de la ESJS de 2A-B y 2C-D. En 2A-B entre sexos y entre grupos la inclinación es *De 1 a 2 horas* dedican al estudio (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D entre sexos la tendencia es estudiar de 1 a 2 horas (no significativa con $\alpha = 0.05$); en este mismo sentido, los grupos tuvieron 56.7% y 82% para 2C y 2D (significativa con $\alpha = 0.05$). En términos generales, los alumnos no estudian o es escaso el tiempo, para realizar trabajos escolares fuera del aula, no son más de dos horas a la semana porque lo dedican a estar con los amigos, con el celular, televisión, entre otros. Nogales y Casado (1997), expresan cómo la televisión, absorbe tiempo precioso que el adolescente debería dedicar a formarse, a aprender y a realizar ejercicio físico. Barragán (2016), realizó un estudio sobre el efecto del aprendizaje fuera del horario escolar, afirmando que es considerado como uno de los elementos de mayor relevancia para la continuidad y el éxito escolar.

Los alumnos de primero, segundo y tercer año de la ESGM, tienen la apreciación para la pregunta *Motivo por el que no apruebas una asignatura u obtienes una baja calificación* (Cuadro 24): en 1C-D en ambas comparaciones sexos y grupos no aprueban porque *No comprenden* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D hay diversas opciones por las cuales no aprueban en sexo femenino *No comprendo*, sexo masculino y grupo 2D *No entrego trabajos*, en 2A *Flojera* (no significativa con

$\alpha = 0.05$). En 3B-D entre sexos fue de 42.1% para mujeres en la opción *No comprendo* y 48.7% para hombres en la opción *Flojera* (significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos; en 3B por *Flojera* y 3D al parecer porque *No comprende* (no significativa con $\alpha = 0.05$). La percepción de los estudiantes de la ESJS de 2A-B y 2C-D. En 2A-B al parecer entre sexos y entre grupos les da *Flojera* por realizar trabajos para aprobar las materias (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D al parecer tanto en sexos como en grupos manifiestan tener *Flojera* (no significativa con $\alpha = 0.05$). Se puede afirmar que, más que el no comprender es la flojera elemento perfecto para no realizar trabajos y por ende no aprobar alguna materia, o bien obtener bajas calificaciones.

Uno de los elementos importantes por los cuales el alumno no aprueba las materias podría ser el nivel sociocultural. Beltrán (1995), señala; el nivel sociocultural bajo de los padres da origen a que los alumnos posean un nivel de curiosidad intelectual bajo y, mostrar una tendencia a descripciones poco detalladas en vez de análisis abstractos, así como dificultad en el manejo de conceptos universales y del uso cognitivo del lenguaje, esto crea rendimientos académicos bajos. Es decir, que el alumno no comprenda o no tenga análisis abstractos, racionales y universales. Además, el control estricto como la indiferencia genera en los hijos la percepción de falta de apoyo, cariño y comunicación.

Los alumnos de primero, segundo y tercer año de la ESGM (Cuadro 17 y 25) tienen la opinión en cuanto la pregunta *Las actividades que realizas dentro del aula de clases son:* en 1C-D entre sexos hay dos respuestas con las cuales se inclinan las alumnas, piensan que son *interesantes y divertidas*, mientras que el sexo masculino piensa que son *Interesantes*. Por otro lado, entre grupos ambos 1C-D la tendencia es *Interesantes* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D entre sexos fue de 83.3% y 60.4% para mujeres y hombres la inclinación hacia *Interesantes* (significativa con $\alpha = 0.10$) y entre grupos al parecer también la tendencia es *Interesantes* (no significativa con $\alpha = 0.01$). En 3B-D ambos sexos

manifiestan que son Interesantes (no significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos fue de 75% y 51.2% para 3B y 3D (significativa con $\alpha = 0.01$).

En 2A-B de la ESJS las respuestas son variadas; para el sexo femenino y para el 2B son *Divertidas*, el sexo masculino nota que son *Interesantes*, pero para el 2A son *Aburridas* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D los sexos femenino y masculino, así como los alumnos del grupo 2D opinan que son *Divertidas* las clases, mientras que el grupo 2D percibe que son *Interesantes* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En ambas intervenciones, los alumnos afirman tener clases interesantes, lo expresan participando, preguntando sus dudas sobre temáticas que a los adolescentes les agradan (música, deportes, medio ambiente) investigando y discutiendo temas relevantes o relacionados con temas de su vida.

Ahora bien, Anderson (2001), confirma que, uno los factores más importantes para que el aprendizaje se desarrolle de forma positiva es que el material didáctico, sea relevante para los alumnos, en donde éstos muestran tres aspectos clave de relevancia: 1) que el material trate sobre temas interesantes para el estudiante; 2) que trate sobre la realidad fuera del aula y, 3) que sea sobre algo útil para el futuro. Cuando los alumnos se sienten motivados, están dispuestos a pasar muchas horas aprendiendo y trabajando (Raffini, 2008). También Spiegel (2006), expresa que, componer una clase significa combinar de forma crítica los recursos, construyendo un espacio potente de enseñanza y aprendizaje; donde la composición, es el puente entre dos construcciones: la de la clase, que hace el docente, y la del aprendizaje, que hace el alumno, así, en función de la diversidad de sus alumnos, diseña y aplica distintas estrategias y utiliza diferentes lenguajes (verbal, musical, gráfico, corporal) para que sus alumnos tengan una buena oportunidad de relacionar los nuevos problemas y la nueva información, con lo que ya saben y puedan transferirlo a nuevos contextos. respondieron

Los alumnos de la ESGM manifestaron en cuanto a la pregunta (Cuadro 18): *Razones por las que has faltado a la escuela en este ciclo escolar*: En 1C-D entre sexos; el sexo femenino precisa que es por *Problemas familiares* (no significativa con $\alpha = 0.05$); el sexo masculino *Problemas de salud* (no significativa con $\alpha =$

0.05). En 2A-D entre sexos tanto femenino como masculino por *Problemas de salud* (no significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos fue de 72% y 50% para 2A y 2D (significativa con $\alpha = 0.10$) en la opción *Problemas de salud*. En 3B-D tanto entre sexos como entre grupos tienden a faltar por *Problemas de salud* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En realidad, los jóvenes faltan cuando es por causas extremas, por ejemplo; enfermedad, de lo contrario asisten con regularidad porque los padres de familia están al pendiente de ellos.

Guerrero y Flores (2009), en el estudio que tuvo como objetivo, identificar las variables asociadas al absentismo escolar en el nivel medio superior, con la finalidad de explorar las causas que atribuyen los alumnos para faltar a clase, los componentes cognitivos y afectivos al momento de realizar la conducta y percepción sobre las consecuencias de la misma en su desempeño escolar. Los resultados indican en general una desmotivación para asistir a clases, así como el no pensar ni meditar al momento de tomar la decisión de realizar dicha conducta. Por un lado, muchos alumnos desperdician el derecho a la educación que tienen, mientras que otros quisieran tener su lugar, así como lo expresa la UNICEF (2015), 696 mil niños y niñas (1.6% de la población infantil) viven con alguna discapacidad y enfrentan dificultades, para tener acceso y terminar sus estudios.

En cuando a los alumnos de 2A-B de la ESJS al parecer la tendencia entre sexos y grupos es hacia *Flojera* por la que no asisten a clases (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D la inclinación en cuanto a sexos y grupos por los cuales falta es por *Flojera* (no significativa con $\alpha = 0.05$). De acuerdo a lo observado, al principio del ciclo escolar de agosto a diciembre no hay muchas faltas por parte de los alumnos, sin embargo, después de las vacaciones de diciembre, empieza a haber varias inasistencias; algunos porque tienen que trabajar, ayudan a sus papás en lo económico y si les sale “algún trabajo” como ellos lo expresan, no asisten; otras ocasiones, por flojera porque no le encuentran sentido a la escuela, piensan que al finalizar la secundaria, sino es que antes pueden encontrar un empleo de ayudante por lo menos y con esto se conforman.

El Ministerio de Educación de España (1989), expresa algunas causas que pueden ocasionar el ausentismo; en esta etapa la oferta educativa no aporta respuestas a las preguntas que los alumnos se formulan ni tiene en cuenta sus intereses, la metodología poco participativa basada sólo en la explicación magistral, aquí se produce una ruptura entre la vida escolar y la vida real del alumno y los aprendizajes dejan de tener sentido. Castillo (2006), señala que, la escolarización no es sólo un medio de preparación para la vida adulta, sino que es un momento de la vida misma y un proceso de socialización personal de los alumnos. Por otro lado, las ausencias y el absentismo escolar excesivos pueden ser indicadores de problemas más profundos, como lo indica Durso (2011), sin embargo, los padres pueden asegurarse de que los alumnos acudan a la escuela y haciendo que la asistencia escolar sea una prioridad; pero además es que en cada uno de los centros educativos, logren despertar el interés de sus alumnos.

Los alumnos (Cuadro 26) de la ESGM, tienen la siguiente opinión respecto a la pregunta: *Días a la semana que has faltado a la escuela en este ciclo escolar*; en 1C-D tanto entre sexos y entre grupos la tendencia es *De un día a dos* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D tanto entre sexos como entre grupos su respuesta está inclinada en *De un día a dos* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 3B-D ambos sexos manifiestan que faltan *De un día a dos* (no significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos fue de 37.5% y 61.5% para 3B y 3D (significativa con $\alpha = 0.05$). Los estudiantes (Cuadro 102) de la ESJS de 2A-B la inclinación en las comparaciones entre sexos y grupos es *De un día a dos* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D entre sexos tienden faltar de *Uno a dos días* (no significativa con $\alpha = 0.05$), de igual forma entre grupos fue de 24.3% y 51.2% para 2C y 2D (significativa con $\alpha = 0.10$).

En general, los alumnos no asisten a la escuela de un día a dos a la semana, lo que perjudica en el aprendizaje de los mismos reflejándose en calificaciones reprobadas o con bajas calificaciones. Según la OEI (2015), cuando un alumno falta uno o más días, o asiste de manera intermitente, pierde oportunidades de aprender, se aleja del resto del grupo y el manejo de la clase se dificulta. Las

ausencias reiteradas suelen tener como consecuencia bajos niveles de aprendizaje, repitencia e incluso abandono de la escuela.

Sin embargo, es bueno identificar algunos motivos por los cuales los alumnos faltan, Aebli (1991), afirma que, los alumnos se quejan de que la clase es poco interesante y el maestro se queja de la falta de interés de los alumnos; la motivación para el aprendizaje no es sólo una condición indispensable para que los alumnos aprendan, concierne también al maestro; no existe satisfacción más grande que la de experimentar que su oferta es recibida por la otra parte. Pero, además, el proceso de inasistencia escolar (Galeana, 2016), por parte del alumno quien vive una diversidad de situaciones, impacta su aprendizaje y condiciones según el subgrupo de población del que formen parte, aunque existen elementos transversales que cruzan a todos.

Para la pregunta (Cuadro 8) *Razón principal por la que asistes a la escuela*: Los alumnos de la ESGM de 1C-D entre sexos la tendencia es *Para seguir estudiando* (no significativa con $\alpha = 0.05$); bajo esta misma respuesta ahora entre grupos fue de 94.1% y 61.5% para 1C y 1D (significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D la inclinación en ambas comparaciones sexos y grupos es hacia *Para seguir estudiando* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 3B-D tanto entre sexos y entre grupos la inclinación es *Para seguir estudiando* (no significativa con $\alpha = 0.10$). Los estudiantes de la ESJS de 2A-B y 2C-D en ambas comparaciones sexos y grupos acude a la escuela *Para no quedarse en casa* (no significativa con $\alpha = 0.05$).

Una de las razones principales por las asisten los alumnos a la escuela es para aprender, sin embargo, el cambio social ha dado pie a otras razones que de igual forma son comprensibles; como lo afirma Delval (2000), una de las funciones de la escuela, es la de guardar a los niños, mientras los padres están trabajando, otra es socializar para relacionarse con otros niños de su edad y lograr formas de interacción; adquirir conocimientos y ritos de iniciación; ésta última no es más que pruebas que sirven de selección para la vida social.

En general se pueden identificar factores en la permanencia de estudiantes, como lo son: personales, institucionales y familiares, dentro de la educación secundaria

(Arguedas y Jiménez, 2007), Pero vale la pena comentar, que muchos de los adolescentes para no quedarse en casa prefieren ir a la escuela, donde pueden conversar con sus compañeros y amigos o por lo menos buscan platicar sobre sus problemas y angustias.

Los alumnos de la ESGM opinan (Cuadro 19 y 27) respecto a la pregunta *¿Quién es la persona que le tienes más confianza?:* En 1C-D tanto entre sexos como entre grupos le confían a la *Madre* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D entre sexos fue de 64.2% y 69.7% en mujeres y hombres en la *Madre* (significativa con $\alpha = 0.01$) y entre grupos fue de 79% y 54.7% en la *Madre* (significativa con $\alpha = 0.10$). En 3B-D ambos sexos tienden a confiar más en la *Madre* y entre grupos fue de 65% y 64.1% en la opción *Madre* para 3B y 3D (significativa con $\alpha = 0.05$). A la persona que mayor confianza le tiene es a la madre; existe una relación más estrecha que con el padre de familia, porque es con la persona que más tiempo pasan.

Y los estudiantes de la ESJS de 2A-B y 2C-D. En 2A-B en cuanto a sexos, ambos se inclinan hacia *Hermanos* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos, el 2A manifiesta que le tiene mayor confianza a sus *Hermanos* y el 2B a sus *Amigos* (no significativa con $\alpha = 0.10$). En 2C-D entre sexos y entre grupos la tendencia es confiar en *Hermanos* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En general, es a los hermanos a quienes se les tiene más confianza tal vez porque en esta etapa no te gusta decir lo que te sucede y algunas veces la que menos quieres que se entere de lo que te pasa, es a los padres y buscas refugio en otras personas y es que en esta etapa se generan conflictos entre padres e hijos. Así como lo afirma Leventon (2006), las principales luchas de poder de adolescentes con sus padres son porque los adolescentes quieren tener mayor libertad.

Los sentimientos se exaltan a medida que tales demandas se consideran como asuntos de vida o muerte, el adolescente quiere lograr libertad de movimiento y acción, mientras que los padres quieren asegurarse de que su hijo no ponga en peligro ni su vida ni la de otros; de esta forma, los padres presionan a sus hijos y éstos se sienten reprimidos al verse privados de experiencias vitales, para su

crecimiento; en fin, la etapa de la adolescencia es una prueba de la relación entre padre-hijo y la confianza mutua cuando es pura y es considerada como una medida de éxito (Leventon, 2006). Por otro lado, Artola (2000), señala que algunas actitudes, para favorecer un buen clima entre padres e hijos adolescentes: confiar en el hijo, explicarle por qué se le exige, escucharlo, permitirle algunas decisiones, respetar su intimidad, aprender de él, tomarse en serio, comprenderles, y ser pacientes.

La valoración de los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año, para el apartado Datos generales del alumno, en la pregunta *Ambiente familiar. La relación con tus padres es* (Cuadro 9): Primer año: comparación entre sexos se puede observar una tendencia en la relación como *Buena* (no significativa $\alpha = 0.05$). Sin embargo, el análisis entre grupos fue de 94.1% y 79.4% de las mujeres y hombres la relación es *Buena* (significativa $\alpha = 0.05$). Para los de Segundo, tanto entre sexos como entre grupos la relación es *Buena* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 3B-D ambos sexos y ambos grupos tienen *Buena* relación (no significativa con $\alpha = 0.05$). Los estudiantes de la ESJS (Cuadro 95). En 2A-B entre sexos la relación es *Regular* (no significativa con $\alpha = 0.05$), entre grupos también es *Regular* y fue de 70.3% y 47.3% para 2A y 2B (significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D en ambas comparaciones la relación que llevan es *Regular* (no significativa con $\alpha = 0.05$).

En general, la relación entre padres e hijos es buena, aunque existen ciertas dificultades en particular los alumnos de la ESJS. De acuerdo a Epstein (2001), citado en Bolívar (2006), cuando entre los padres e hijos existe una comunicación y relación, es posible diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia/escuela, familia/hijo). Es decir, los padres tienen influencia sobre el éxito o fracaso escolar de sus hijos, tal que si los padres están conscientes de la importancia de la escuela y de las metas académicas, los alumnos de todos los niveles tienen mejor rendimiento y actitud, pero además la percepción del adolescente, es que sus padres se preocupan por él.

Pero también es cierto, que la familia permeable postmoderna (Moreno, 2010), en ocasiones renuncia a asumir el compromiso por la educación de los hijos, depositando en la escuela secundaria diversas tareas de crianza, tal que ahora ésta se ocupaba del adolescente y a su vez, esto se refleja en una despreocupación de la familia hacia el hijo. En tanto que Valdés y Ochoa (2010), identifican tres características en las relaciones de los padres con el adolescente, que van a marcar el cambio y, son: distanciamiento que se produce en las relaciones de los hijos con los padres; la llegada de la adolescencia y ocurre un fenómeno, la angustia de los padres y la aparente pérdida del interés por parte del adolescente por comunicarse con sus padres, asociado al valor afectivo que adquieren las figuras de los amigos y; aumento del nivel de conflictividad en las relaciones entre (padres e hijos) que aumentan en la adolescencia, pero en ocasiones son como un indicador de la disfunción familiar.

Los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año, consideran en cuanto al apartado (Cuadro 10 y 28): *¿Recibes insultos cuando haces mal las cosas?* Primer año: comparación entre sexos se observa que la inclinación es *Nunca* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos fue de 52.9% y 74.3% para 1C y 1D también la inclinación es *Nunca* (significativa con $\alpha = 0.10$). En 2A-D entre sexos hay diversidad de opciones; en femenino *Nunca* y *A veces*, el sexo masculino *A veces* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos el 2A *Nunca* y 2D *A veces* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 3B-D entre sexos solo *A veces* reciben insultos (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos fue de 67.5% y 41% en la opción *A veces* para 3B y 3D (significativa con $\alpha = 0.05$). Hay que recordar que uno de los espacios con mayor maltrato infantil, es sin duda, la propia casa, donde se supone que los hijos deben sentirse mejor que en otros lugares, sin embargo, en muchos casos es una condena vivir dentro de éstas y puede tener efectos irreversibles, en casos extremos; Arruabarrena (2011), manifiesta que, las diferentes situaciones de maltrato que pueden producirse hacia los niños en el seno familiar como, son: maltrato físico, la negligencia, abuso sexual; la Asociación Profesional Americana sobre el Abuso Infantil en Arruabarrena (2011), define el maltrato psicológico como un patrón repetido o un incidente/s extremo/s de rechazo, aterrorizar, aislamiento,

explotación/corrupción, ignorar y/o negligencia hacia la salud mental/médica/educativa del niño.

Estas conductas transmiten al niño el mensaje de ser inútil, defectuoso, no querido, estar en peligro, o sólo valioso en la medida en que satisface las necesidades del otro. Uno de los mayores retos es atender este tipo de violencia en contra de los niños, y para ponerle fin la UNICEF (2017), a través del Plan de Acción de México con el modelo INSPIRE, cuyo significado es a partir de las iniciales de las siete estrategias: 1. Implementación y vigilancia del cumplimiento de las leyes; 2. Normas y valores; 3. Seguridad en el entorno; 4. Padres, madres y cuidadores reciben apoyo; 5. Ingresos y fortalecimiento económico; 6. Respuesta de los servicios de atención y apoyo; y 7. Educación y habilidades para la vida.

Los estudiantes del 2A-B de la ESJS (Cuadro 96) ambos sexos manifiestan que A veces los reciben (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos fue de 67.5% y 55.2% para 2A y 2B que también A veces recibe insultos (significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D al parecer entre sexos y entre grupos A veces los reciben (no significativa con $\alpha = 0.05$). En general, algunas veces han recibido insultos por parte de sus padres, esto puede darse por diferentes factores como lo es falta de comunicación, de reglas clara, de rebeldía de los adolescentes en su papel de víctima o de afecto, Artola (2000, confirma que, en la mayor parte de los casos los conflictos suelen ser el resultado de los: rasgos de inmadurez de la personalidad del adolescente: radical, extremista, rebelde; actitudes negativas por parte de los padres; influencias negativas del ambiente. Por lo tanto, para que haya buen clima familiar, requiere de; mostrar verdadero interés por los hijos, aprender a escuchar y controlar las emociones.

La opinión de los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año en la pregunta: *¿Te ponen atención cuando quieres comentarles algo personal?* (Cuadro 11). En 1C-D entre grupos la tendencia es *Siempre* (no significativa con $\alpha = 0.05$); sin embargo, respecto a la comparación entre grupos fue de 64.7% y 61.5% para 1C-D con la opción *Siempre* (significativa con $\alpha = 0.10$). En 2A-D tanto entre sexos como entre grupos la inclinación hacia *Siempre* (no significativa con α

= 0.05). En 3B-D el sexo femenino *A veces* les ponen atención y a los masculinos *Siempre* (no significativa con $\alpha = 0.05$) en ambos grupos *Siempre* les ponen atención (no significativa con $\alpha = 0.05$). La respuesta más notoria fue *Siempre*, los estudiantes lo dejan ver cuando llegan o se retiran de la escuela abrazan y besan a sus padres corroborando que el lazo afectivo entre padre e hijo se vuelve más estrecha.

Y los de la ESJS en 2A-B las féminas manifestaron que *No se atreven a contar lo que les pasa* (no significativa con $\alpha = 0.05$), el sexo masculino tiene dos tendencias hacia *A veces* y *Siempre* (no significativa con $\alpha = 0.05$). Entre grupos; el 2A manifiestan que *A veces* y los del 2B *No se atreven a contarles* (no significativa con $\alpha = 0.10$). En 2C-D el sexo femenino y el 2D *No se atreven a contarles*, el sexo masculino tiende hacia dos direcciones *Siempre* y *No se atreven a contarles* y el 2C se inclina a comentarles *Siempre* (no significativa con $\alpha = 0.05$).

Algunas de las causas por las cuales los padres no les ponen atención a los hijos, es porque tienen mucho trabajo, y lo último es escuchar al hijo después de un día agotador, lo más importante es tener una buena comunicación, así como lo afirma Artola (2000), la comunicación es un aspecto muy importante en la vida familiar, todo irá mejor si la comunicación entre las personas que componen la familia es buena. Sin embargo, en la actualidad la comunicación entre padres e hijos es escasa; falta diálogo y comprensión; las relaciones son superficiales y los padres cada vez tienen menos tiempo para estar con los hijos. Marulanda (1999), enfatiza que, con frecuencia la comunicación con los hijos es deficiente, desde la niñez porque los padres no saben escuchar y se limitan tan sólo a oír, sin atención y verdadero interés lo que los hijos tratan de contar, es el mecanismo que puede permitir guiarlos y orientarlos en una época de tanta confusión y desasosiego, como lo es la adolescencia.

Los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año (Cuadro 12), manifestaron respecto a la pregunta *¿Qué tan frecuente les demuestras tu afecto?* En 1C-D entre sexos la inclinación es *Siempre* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre

grupos fue de 50% con la opción *A* veces y 66.6% con la tendencia *Siempre* (significativa con $\alpha = 0.10$). En 2A-D tanto en sexos como en grupos la tendencia hacia *Siempre* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En Tercer Año entre sexos y entre grupos la tendencia es *Siempre* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En general, demuestran su afecto siempre que pueden. La percepción de los estudiantes de la ESJS, dentro de los grupos 2A-B y 2C-D. En 2A-B (Cuadro 97) entre sexos solo *A* veces lo demuestran (no significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos; fue de 54% para el 2ª, donde existe tendencia de que *Nunca* lo hacen (significativa con $\alpha = 0.01$), sin embargo, para el 2B fue de 84.2% tienden a demostrarlo *A* veces (significativa con $\alpha = 0.01$). En 2C-D tanto entre sexos como entre grupos solo *A* veces demuestran su afecto (no significativa con $\alpha = 0.05$). En general, demuestran su afecto *Siempre*, sin embargo, les cuesta trabajo hacerlo. Esto muestra que sólo algunas veces demuestran lo que sienten, hay que recordar que si bien los que viven en armonía no les cuesta trabajo demostrar lo que sienten, pero si es lo contrario, el resultado también será inverso. Es decir, si el niño demuestra afecto es porque en casa se lo demuestran a él.

Beltrán (1995), expresa que, el clima afectivo vivido en la familia es una variable de gran influencia, para adaptación escolar y para el rendimiento académico de los alumnos porque los lazos estables, sólidos y de calidad entre los padres permiten al niño por un lado, consolidar las bases de seguridad y estabilidad personal y, por tanto, ser fuente de estimulación y apoyo que alienta el crecimiento psicológico. Un trabajo más que se le debe a la familia es la expresión del afecto y sentimiento, así como lo expone Estévez, *et al.*, (2011), la familia, tiene la capacidad para generar una red de relaciones basadas en el afecto y apoyo, con un claro efecto positivo en el bienestar psicológico de todos sus integrantes, unidad familiar, sentido de pertenencia, sentimiento de seguridad, desarrollo en la personalidad eficaz adaptación social, autoestima, autoconfianza y, por lo tanto, expresión de sentimientos.

Los estudiantes de la ESGM consideraron para la pregunta *¿Insultas a tus padres cuando estás enojado?* En 1C-D tanto entre sexos y entre grupos puede

observarse que *Nunca* insultan a sus padres aun cuando están enojados (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D en sexos y grupos la tendencia es *Nunca* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En Tercer año, para ambas comparaciones la respuesta *Nunca* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En términos generales Nunca insultan a sus padres.

Y en la ESJS (Cuadro 98) en 2A-B la comparación entre sexos hay inclinación de que *A veces* lo hacen (no significativa con $\alpha = 0.05$), mientras que entre grupos fue de 72.9% para 2A que *A veces* lo hace y 57.8% para 2B que tienden a *No hacerlo* (significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D el sexo femenino insulta *A veces*, el sexo masculino y el grupo 2C tiende a dos direcciones *Nunca* y *A veces* y el grupo 2D solo *A veces* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En general, *algunas veces* insultan a sus padres.

Es bien sabido las consecuencias que provocan en los hijos, la manera en que vive la familia, si al hijo lo insultan, llegará un momento en que él insultará a los padres. Castañeda (2005), confirma que, la falta de amor incondicional en un hogar lleva a los padres a insultar a los hijos cuando éstos cometen alguna falta, por pequeña que sea. Pero el amor incondicional permite a los padres, ver a sus hijos como personas completas, desde el momento mismo de su nacimiento porque eleva la autoestima, los hace ser importantes, reconocer sus logros, por pequeños que éstos sean, reconocer su individualidad, anima a tomar sus propias decisiones, sin temor a equivocarse, sentirse escuchados, sentirse protegidos. Por lo que los padres deben hacer un esfuerzo especial para que sus hijos aprendan a quererse y respetarse a pesar de sus defectos físicos o conductuales.

En este mismo sentido, El Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2005), afirma que los progenitores que maltratan o que demuestran indiferencia y descuido hacia sus hijos, actúan como consecuencia de una actitud aprendida, debido a que es muy probable que en su infancia, también hayan sido maltratados, por lo cual reproducen consciente o inconscientemente el abuso físico y emocional al que fueron sometidos. En esta misma línea, Castro (2015), sometió a prueba la hipótesis de que la Violencia Familiar, es factor explicativo del

involucramiento de los alumnos de secundaria en actividades de Violencia Escolar (Bullying), encontró una alta correlación entre el nivel de violencia familiar que vive el estudiante en su hogar y su participación, ya sea de manera activa, pasiva (como víctima) o como testigo del bullying en su escuela. Los alumnos que viven violencia en su hogar son más propensos a participar en Bullying Pasivo que en Bullying Activo.

Los alumnos de la ESGM (Cuadro 13) de primero, segundo y tercer año, tienen la valoración en el apartado *Ambiente social* para la pregunta *Dentro de tu sector o comunidad existe*. En 1C-D entre sexos, las féminas perciben en *Todas las anteriores*, mientras que el sexo masculino solo percibe *Peligro* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos fue de 47% en 1C con la opción *Peligro* (significativa con $\alpha = 0.01$) y, 1D *Todas las anteriores* con un 33.3% (significativa con $\alpha = 0.01$). En 2A-D, tanto en sexos como en grupos la tendencia es hacia *Peligro* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En Tercer año, ambos sexos el Grupo 3B perciben que existe *Peligro* (no significativa con $\alpha = 0.05$) y el grupo 3D *Todas las anteriores* (no significativa con $\alpha = 0.05$).

Los estudiantes de la ESJS de 2A-B afirmaron en cuanto sexos femenino y masculino y el grupo 2A perciben que hay más *Venta de alcohol* y el grupo 2B manifiesta *Venta de droga* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D las féminas perciben la *Venta de alcohol*, mientras que el sexo masculino, así como los grupos 2C y 2D perciben que hay más *Pandillas* (no significativa con $\alpha = 0.05$).

En realidad, en cualquier contexto existe peligro, en algunos es mayor o menor sin embargo, lo cierto es que cuando los adolescentes se encuentran en una zona de alto riesgo y con peligro, venta de alcohol, droga, entre otros, pueden caer en ellos sobre todo cuando los adolescentes no tiene el apoyo de los padres, respecto a lo moral y emocional, Ruvalcaba, et al., (2016), confirman que en México, los adolescentes se ven expuestos a diversos riesgos sociales que pueden hacerlos más vulnerables a experimentar situaciones de violencia, como pandillerismo, narcotráfico, violencia, accesibilidad a sustancias nocivas para la salud.

Por su parte, Frías, *et al.*, (2003), confirman que, a partir del modelo ecológico que existe influencia directa entre las relaciones sociales y el contexto laboral y, el microsistema, que es la familia y el sistema de creencias, para originar violencia en el vecindario. Sin embargo, Martínez (2013,) corrobora que el comportamiento violento en niños y adolescentes, puede incluir una amplia gama de síntomas: explosivos arrebatos de ira, agresión física, peleas, amenazas o intentos de herir a otros (inclusive pensamientos homicidas), robos, mentiras, uso de armas de fuego, crueldad hacia los animales, encender fuegos, destrucción intencional de la propiedad y el vandalismo.

Los alumnos de la ESGM opinan en cuanto al apartado *Autoestima* para la pregunta (Cuadro 14 y 29) *¿Te sientes nervioso?* En 1C-D entre grupos la tendencia es *Nunca* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos puede contemplarse que el 1C siente nervios algunas veces porque su resultado fue de 58.8% con la opción *A veces* y 87.1% en 1D en la opción *Nunca* (significativa con $\alpha = 0.01$). En 2A-D al parecer los estudiantes *A veces* sienten nervios, tanto entre sexos como entre grupos (no significativa con $\alpha = 0.05$). En Tercer año entre sexos fue de 84.2% y 60.9% para mujeres y hombres en la opción *A veces* (significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos fue de 77.5% y 66.6% para 3B-3D en la opción *A veces* (significativa con $\alpha = 0.05$). Al parecer algunas veces los adolescentes se sienten nerviosos, las causas pueden ser varias; maltrato o problemas diversos en casa, bullying por parte de sus compañeros, frustración porque no terminan pronto los trabajos, entre otros.

En 2A-B de la ESJS al parecer la tendencia entre sexos y entre grupos, es que *Nunca* se sienten nerviosos (no significativa con $\alpha = 0.05$) de manera similar en el caso del 2C-D. El ser humano necesita vivir en un ambiente sano que facilite el desarrollo emocional para que los integrantes se sientan bien consigo mismos y lo reflejen en sus actitudes y aprovechamiento escolar. En esta intervención, *Nunca* se sienten nervios al parecer cuando tienen problemas prefieren ocultarlos para no lastimarse o sentirse mal. En la investigación de Gutiérrez *et al.*, (2007), con el objetivo de determinar la relación entre rendimiento escolar, autoestima y

funcionalidad familiar en adolescentes, confirman los resultados que los escolares con alto rendimiento escolar tenían autoestima alta y los escolares con bajo rendimiento escolar presentaron una autoestima baja; es decir, la autoestima baja y la disfuncionalidad familiar, son factores de riesgo para un rendimiento escolar bajo.

Por otra parte, Plata *et al.*, (2014), corroboraron que la relación entre resiliencia, autoestima y autoeficacia con rendimiento escolar, resultan relevantes porque las variables tienen relación positiva y significativa. En esta perspectiva, Silva y Mejía (2015), enfatizan en que el adolescente por la etapa en la que vive busca pertenencia, empatía, sobresalir, diversión, identidad, aislarse de los adultos y por esto, es necesario que deban sentirse autoeficaces y motivados en la escuela para un desarrollo integral.

Los problemas de los adolescentes les producen nerviosismo, al sentirse impotentes por no poder resolverlos, otros más son algunas conductas de riesgo por las cuales se sienten amenazados o inmiscuidos en ellos. Pamplona (2003), expresa que, puede ser por consumo de tabaco, alcohol, café u otras bebidas estimulantes, además el tipo de alimentación desempeña un papel importante en trastornos de conducta; también expone algunos hábitos saludables para combatirlo: tomar un buen desayuno, comer a horas regulares, dormir suficiente y de forma regular, practicar algún deporte.

Los alumnos de la ESGM (Cuadro 30) de primero, segundo y tercer año, afirman respecto a la pregunta *¿Eres muy criticado en casa?* En 1C-D tanto entre sexos como entre grupos la inclinación es considerada como *Nunca* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D la tendencia en ambas comparaciones es *Nunca* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En Tercer año, en el sexo femenino fue de 47.3% es decir, a veces son criticadas (significativa con $\alpha = 0.10$) en el caso de los masculinos Nunca tienden a No ser criticados y fue de 75.6% (significativa con $\alpha = 0.05$).

Los estudiantes (Cuadro 99) de la ESJS de 2A-B entre grupos A veces son criticados (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos fue de 70.3% y 55.2% para

2A y 2B que también A veces reciben críticas (significativa con $\alpha = 0.01$). En 2C-D en sexos y grupos A veces son criticados (no significativa con $\alpha = 0.05$).

La realidad es que a los adolescentes se les critica, por todo desde la forma en que viste hasta lo que piensa; son varias las razones del por qué critican a los hijos adolescentes en casa. Marulanda (1999), considera que, los sermones bloquean la comunicación porque cada vez que un hijo comenta algo sobre una experiencia desagradable o algún disgusto que ha tenido, por lo general se comienza a sermonearlo; las respuestas logran que el menor se arrepienta de haber confiado su problema y opte por callar sus sentimientos y dificultades; así, los hijos se enseñan a no compartir sus intimidades con los padres y cuando los vuelvan a tener, van a preferir callar, antes que exponerse a ser rechazados o criticados. Porque ellos interpretan las críticas o la falta del interés paterno, como un rechazo o un ataque a su persona haciendo que los adolescentes con baja autoestima sean vulnerables a la crítica, el rechazo o cualquier hecho de la vida diaria que haga evidente su inadecuación, incompetencia o minusvalía.

Craig (2001), sugiere algunas directrices a los padres: crear ambiente de afecto, alentar conductas positivas, establecer expectativas y exigencias realistas, usar el poder en caso necesario, ayudar al hijo a adquirir autocontrol o usar el razonamiento verbal.

La manifestación que hacen Los alumnos de la ESGM en cuanto a la pregunta *¿Eres una persona alegre?* En 1C-D al parecer los estudiantes de ambos sexos y ambos grupos se deducen como personas *Alegres* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D entre sexos *Sí* son alegres (no significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos también manifiestan ser alegres fue de 97.6% y 85.7% para 2A y 2D (significativa con $\alpha = 0.01$). En Tercer año, entre sexos tienden a *Ser alegres* (no significativa con $\alpha = 0.05$) y entre grupos (Cuadro 20 y 31) ambos *Son alegres* fue de 97.5% y 82% para 3B y 3D (significativa con $\alpha = 0.05$). Los estudiantes de la ESJS de los grupos 2A-B y 2C-D la comparación entre sexos y entre grupos manifiestan *Ser alegres* (no significativa con $\alpha = 0.05$).

En general, los jóvenes son alegres que, por cierto, Gallego (2007), hace referencia sobre los padres, que dedican tiempo a sus hijos consiguen chicos educados, estudiosos, respetuosos, amables, sinceros, leales y alegres. En tanto que Izquierdo (2005), menciona que, hay personas propensas al optimismo o al pesimismo, pero la alegría se transmite procurando a los hijos una educación y un clima educativo donde la cordialidad y la apertura estén presentes; la alegría estará vigente en la vida.

Los alumnos de la ESGM opinan en cuanto a la pregunta: *Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:* En 1C-D entre sexos a la mayoría les agrada como son porque la respuesta con mayor porcentaje fue *Nada* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos (Cuadro 15) fue de 32.3% tanto para la opción *Tu forma de ser* y *Nada* en 1C y 25.6% *Nada* se cambiarían, es decir les agrada como son, en 1D (significativa con $\alpha = 0.05$). En 2A-D entre sexos (Cuadro 21 y 32) cambiarían su *Forma de ser* y fue de 30.9% y 41.8% para mujeres y hombres (significativa con $\alpha = 0.10$) y entre grupos de igual manera su *Forma de ser* es la que cambiarían (no significativa con $\alpha = 0.05$). En Tercer año, entre sexos fue de 31.5% y 51.2% para mujeres y hombres (significativa con $\alpha = 0.05$) en la respuesta *Tu forma de ser* y, entre grupos fue de 40% y 43.5% 3B y 3D en la opción *Tu forma de ser* (significativa con $\alpha = 0.05$).

Los estudiantes de la ESJS para los grupos 2A-B y 2C-D. En 2A-B la tendencia entre ambos sexos, así como el grupo 2B es cambiar la *Vestimenta*, mientras que el grupo 2A manifiesta que cambiaría la *Cara* (no significativa con $\alpha = 0.05$). En 2C-D entre sexos no están de acuerdo en *Su forma de ser* (no significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos (Cuadro 103) fue de 35.1% para 2C ellos preferirían cambiar su *Vestimenta* (significativa con $\alpha = 0.05$) y para 2D fue 41% en relación a la *Forma de ser* (significativa con $\alpha = 0.05$). En general, los alumnos están inconformes con su forma de ser, es importante aclarar, que en esta etapa los adolescentes tienen cambios diversos y uno de éstos es su carácter, algunas veces están alegres y otras tristes; además les interesa verse bien en cuanto a físico y vestimenta.

Arredondo (2012), señala que, la imagen corporal produce una revolución en el adolescente; influye en la forma de percibirse y adaptarse a los cambios físicos propios de la pubertad, ocasionando ajustes mentales y emocionales, lo que conlleva a alteraciones en su estado de ánimo. En su mayoría, la apariencia de un púber no es estética, de pronto se estiran y se ven desproporcionados, sus facciones se observan toscas, suben o bajan de peso, aparece el acné, y esto les genera confusión. Serrano (2002), comenta algunos aspectos, para valorarse como persona: aprender/enseñar a aceptar el propio cuerpo, potenciar la autoestima, fomentar la asertividad y habilidades sociales e informarse sobre aspectos nutricionales.

7.1.2. Inteligencias Múltiples. ESGM, ESJS

Con respecto a los resultados del cuestionario de IM, al comparar las medias de las puntuaciones de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, se encuentra lo siguiente: Los alumnos de primero, segundo y tercer año de la ESGM, en relación a la Inteligencia Intrapersonal respondieron a las 10 frases del cuestionario, dicho aspecto se puede ver en el Anexo II en cual se encuentra el instrumento.

Las comparaciones entre sexos (Cuadro 34 y 35); en los grupos 1C, 2A, 2D, 3B y 3D (no es significativa con $\alpha = 0.05$); en 1D sexo femenino la media 5.63 y masculino 3.44 (significativa con $\alpha = 0.01$). Entre grupos; en 1C-D la media 3.41 y 4.97 (significativa con $\alpha = 0.10$); en 2A-D y 3B-D (no es significativa con $\alpha = 0.05$). Y los resultados entre sexos de la ESJS (Cuadro 106) de segundo grado A, B y C (no es significativa con $\alpha = 0.05$), en 2D la media en sexo femenino 2.00 y masculino 2.84 (significativa con $\alpha = 0.05$); entre grupos (Cuadro 105 y 107) 2A-B la media 2.59 y 3.38 (significativa con $\alpha = 0.05$) y 2C-D la media 3.22 y 2.43 ((significativa con $\alpha = 0.05$).

Las relaciones intrapersonales son un elemento primordial en la vida escolar del alumno, porque durante seis horas permanece dentro del aula donde convive con sus compañeros, cimenta amistades, expresa ideas; en fin, está inserto en la vida de los demás y viceversa. Díaz (2015), desarrolló un programa de mejora del rendimiento académico de los alumnos, a través de la potenciación de la

inteligencia emocional, intrapersonal e interpersonal, cuyos hallazgos fueron; un 37% tuvo nivel de inteligencia intrapersonal por debajo de la media y un 23% en inteligencia interpersonal. De aquí la necesidad de replantear la concepción de inteligencia dominante en los alumnos (García, 2005), porque de ésta dependen en buena medida los intereses, objetivos y las estrategias educativas que realmente son asumidas por éstos.

Los alumnos de la ESGM (Cuadro 36, 37, 38 y 39) de primero, segundo y tercer año, en relación a la inteligencia Interpersonal, respondieron 10 frases del cuestionario (Anexo, II). Así, las comparaciones entre sexos; en 1C, 2A, 3B y 3D (no es significativa con $\alpha = 0.05$); en 1D sexo femenino la media 4.88 y masculino 3.25 (significativa con $\alpha = 0.10$), en 2D sexo femenino 3.86 y 2.67 (significativa con $\alpha = 0.10$). Entre grupos; en 1C-D (no es significativa con $\alpha = 0.05$), en 2A-D la media 3.98 y 3.26 (significativa con $\alpha = 0.10$); en 3B-D la media 3.79 y 4.77 (es significativa con $\alpha = 0.05$). Los resultados entre sexos y entre grupos de la ESJS de segundo grado A, B, C y D (no es significativa con $\alpha = 0.05$).

Díaz (2006), realiza un estudio sobre las inteligencias inter e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés, cuyos resultados fue el progreso del grupo experimental en relación con su media. En tanto que Rosas (2010), comprobó la existencia de diferencias en los niveles de IE, entre estudiantes de colegios mixtos y diferenciados; los resultados muestran que no existen diferencias significativas en los componentes intrapersonal e interpersonal. Sin embargo, sí existe una ventaja a favor de alumnos de colegios mixtos. Palacios (2010) plantea la relación entre los componentes de la inteligencia emocional: intrapersonal e interpersonal y el componente actitudinal de logro académico, en alumnos de secundaria, los resultados afirman que hay una relación directa, lo cual significa que a medida que los puntajes del componente intrapersonal e interpersonal se incrementan, los puntajes en el ámbito conceptual también lo hacen.

7.1.3. Primer cuestionario de IE (Pretest). ESGM, ESJS

De acuerdo a los resultados del primer cuestionario de IE, al comparar las medias de las puntuaciones de cada competencia emocional, se encuentra lo siguiente:

Los alumnos de la ESGM (Cuadro 41 y 42) de primero, segundo y tercer año opinaron en relación a la competencia *Conciencia Emocional*, la cual consta de cinco frases, según el Anexo III. Las comparaciones entre sexos; en 1C, 1D, 2A, 3D, (no es significativa con $\alpha = 0.05$); mientras que en 2D grupo experimental, la media para sexo femenino 2.29 y masculino 1.67 (significativa con $\alpha = 0.10$); es decir, las mujeres identifican más sus sentimientos y tienen mayor facilidad para demostrar lo que sienten y 3B grupo experimental la media para sexo femenino 2.18 y masculino 1.31 (significativa con $\alpha = 0.05$). Y en las comparaciones entre grupos 1C-D, 2A-D y 3B-D no es significativa con $\alpha = 0.05$.

Los resultados entre sexos de la ESJS de segundo grado A, B, C, y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$), lo que conlleva a afirmar que se encuentran en el mismo rango. Entre grupos (Cuadro 109 y 110) 2A-B la media 1.41 y 1.95 (significativa con $\alpha = 0.01$) y 2C-D la media 2.00 y 1.43 (significativa con $\alpha = 0.01$), puede decirse que el segundo B y C identifican mejor sus sentimientos en el momento en que aparecen, así como tienen mayor facilidad de expresarlos de forma no verbal, respecto al grupo en comparación.

Bajo este esquema, algunos resultados de estudios realizados confirman la validez con este tipo de variables, Zaldívar (2014), diseñó e implementó una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia, a través de la poesía, encontrando dos aspectos positivos - incidencia en el desarrollo de la conciencia emocional y -relevancia de la secuencia didáctica. En tanto que Bueno *et al.*, (2005), realizaron estudio para analizar la capacidad de los alumnos, como futuros maestros, para comprender y detectar las emociones y los sentimientos que se ponen en juego ante una situación conflictiva habitual en el contexto escolar; los resultados reflejan que por curso no existen diferencias significativas.

Marín y Hellmund (2014), caracterizan la regulación de las emociones en niños y adolescentes, con coeficiente intelectual promedio. Los resultados fueron que ambos grupos se encuentran dentro del mismo rango y por lo tanto se solapan. Esto quiere decir que las personas con CI superior y las de CI promedio se comportan de manera similar en esta dimensión. También, es importante destacar que los alumnos motivados, por lo común son conscientes de su mejor manera de aprender, progresan rápido en su aprendizaje.

Los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año (Cuadro 43), opinan en relación a la competencia *Regulación Emocional* (Anexo III), la cual consta de cinco frases: En las comparaciones entre sexos: en ningún grado hubo significancia y entre grupos en 1CD-2AD (no es significativa con $\alpha = 0.05$), es claro confirmar que tienen el mismo rango de habilidad; en 3B-D la media 1.26 y 2.02 (significativa con $\alpha = 0.01$), en otras palabras, corrobora que el 3D controla mejor sus emociones, lidiando la situación para no llevarse por los impulsos.

Los resultados entre sexos de la ESJS (Cuadro 111 y 112) de segundo grado A, B, C, y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$), lo que quiere decir, es que se comportan de la misma manera. Entre grupos 2A-B la media 1.54 y 2.80 (significativa con $\alpha = 0.01$) y 2C-D la media 2.11 y 1.73 (significativa con $\alpha = 0.05$); los grupos 2B y 2C tienen mayor autocontrol cuando se enojan, aceptando que no es necesario molestarse por cualquier cosa, sino que antes de tener problemas se puede dialogar.

Trigoso (2013), realizó estudios sobre conciencia y regulación emocional; los resultados reflejan diferencias estadísticas y significativas, tanto en conocimiento sobre lo que son las emociones, así como lo que es la IE y cómo influye la inteligencia en el rendimiento académico. En tanto que Inglés *et al.*, (2014), analizaron estudios entre conducta agresiva e inteligencia emocional, los resultados indicaron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en IE rasgo que sus iguales mostraron puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira. Este patrón de resultados fue el mismo

tanto para la muestra total como para chicos, chicas y los grupos de edad de 12-14 años y 15-17 años.

Los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año, en relación a la competencia *Autonomía Personal*, la cual consta de cinco frases (Anexo III). Las comparaciones entre sexos como entre grupos no hubo significancia, o bien puede expresarse que tienen el mismo nivel de autonomía personal. Y los resultados entre sexos de la ESJS (Cuadro 113 y 114) de segundo grado A, B, C, y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$), es decir tanto mujeres como hombres poseen el mismo nivel de habilidad. Entre grupos 2A-B la media 1.92 y 2.35 (significativa con $\alpha = 0.05$) y 2C-D la media 2.27 y 1.81 (significativa con $\alpha = 0.01$). Los grupos 2B y C resuelven más rápido sus problemas por más difíciles que sean y toman mejores decisiones personales, además asume las consecuencias de sus actos.

Sánchez, *et al.*, (1997) analizaron la autoestima y el autoconcepto percibido por adolescentes entre 13 y 18 años. Con respecto a la autoestima, estos adolescentes, no presentaban diferencias notables, ni con respecto a sus grupos de edades, ni con respecto a sus sexos diferentes. En tanto que López y Martínez (2015), confirman en el estudio realizado con alumnos de secundaria, que existe una correlación positiva, entre el autoconcepto y el rendimiento académico en Educación Física, pero además también en el autoconcepto académico y el familiar; sin embargo, en cuanto al género (hombres y mujeres) tienen niveles similares de autoconcepto.

Los alumnos de la ESGM afirmaron en relación a la competencia *Inteligencia interpersonal* (Anexo III), la cual consta de cinco frases. En relación con las comparaciones entre sexos como entre grupos no hubo significancia, puede decirse que no son ni más ni menos asertivos, están en un mismo rango. Y los resultados entre sexos de la ESJS (Cuadro 115 y 116) de segundo grado A, B, C, y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$), es claro, que hay igualdad en dicha competencia en mujeres y hombres. Entre grupos 2A-B la media 2.19 y 2.78 (significativa con $\alpha = 0.01$) y 2C-D la media 2.41 y 2.03 (significativa con $\alpha = 0.01$).

Los grupos 2B y C expresan con mayor facilidad lo que sienten y piensan, así como se relacionan más sus compañeros y amigos.

Reolid (2015), realizó una propuesta de intervención, dirigida a entrenar y mejorar la asertividad en un grupo de adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. Cuyos resultados indican que presentaron ciertas tendencias poco asertivas a la hora de decir “no” a otras personas y cortar aquellas interacciones que no desean mantener. Sin embargo, como lo indican Castelló y Cano (2011), la inteligencia interpersonal, representa una forma de lo que está sintiendo otra persona y cuáles son los componentes implicados lo cual no es, ni mucho menos, una tarea fácil. En particular, el adolescente solo puede aproximar de manera burda, tomando como referencia sus propios estados, lo cual puede conducirlo a errores notables. Es decir, lo interpersonal es una vía para transformar estas representaciones de los estados ajenos, de manera que se pueda completar el significado de una interacción (o de una parte de la misma) o bien, establecer la evolución futura de las acciones.

Los alumnos de la ESGM (Cuadro 44), en relación a la competencia *Habilidades de Vida y Bienestar*, la cual consta de cinco frases (Anexo, III), confirmaron lo siguiente: Dentro de las comparaciones entre sexos: en ningún grado hubo significancia; es decir, no existe distinción en mujeres y hombres. Entre grupos en 1CD-2AD (no es significativa con $\alpha = 0.05$); en 3B-D la media 1.80 y 2.44 (significativa con $\alpha = 0.05$), con éste último resultado se confirma que los alumnos de tercer grado tienen un nivel mayor de análisis respecto a los de segundo y primer grado; es decir, tienen mayor facilidad para comunicarse, tomar decisiones u organizar actividades diversas.

Los resultados entre sexos de la ESJS (Cuadro 117 y 118), de segundo grado A, B, C, y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$); lo que se afirma que ninguno de los dos sexos sobresale en dicha competencia. Entre grupos 2A-B la media 2.00 y 2.46 (significativa con $\alpha = 0.10$) y 2C-D la media 2.19 y 1.73 (significativa con $\alpha = 0.10$), en general, los alumnos de segundo grado tienen el mismo nivel ante dicha competencia.

Luna (2013), realizó estudio con el objetivo específico: explorar la existencia de diferencias significativas en el bienestar subjetivo y la satisfacción escolar, en función del género, el grupo de aprendizaje. Para lo cual concluye que los estudiantes mostraron una satisfacción con la vida, que de manera general es elevada. Y Pérez (2014), en el estudio con personas entre 18 y 45 años, uno de sus objetivos fue potenciar las emociones agradables los cuales fueron cumplidos porque su implicación y nivel de conocimiento, a primer día era nulo, concluye con la idea que pudieron normalizar sus emociones. Además, López *et al.*, (2018), realizaron un estudio con una muestra de 485 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria, mediante un análisis de regresión para explicar la competencia emocional y la satisfacción con la vida en los adolescentes. Encontrando que la competencia emocional se relaciona con la satisfacción con la vida; sí existe relación entre la satisfacción con la vida y con la satisfacción en diversos dominios específicos (estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento, el uso del tiempo de ocio) y; la relación entre la satisfacción en contextos específicos y la satisfacción con la vida es moderada por la competencia emocional.

7.1.4. Bitácora de Observación. ESGM, ESJS.

Los alumnos de la ESGM (Cuadro 75, 76, 77 y 78) de primero, segundo y tercer año, al analizar la bitácora de observación, las variables que fueron significativas regulación emocional, conocimiento propio de las emociones, comprensión de las emociones de los demás, negociación, dominio de las habilidades básicas, asertividad, autoestima, automotivación y autogeneración de emociones positivas, así como respecto a lo académico. La que no fue significativa: bienestar subjetivo.

Los estudiantes de la ESJS (Cuadro 139 y 140) de segundo año, las variables más significativas: regulación emocional, autoestima, automotivación, negociación, dominio de las habilidades básicas y asertividad. Las que no fueron: conocimiento propio de las emociones, conocimiento de las emociones de los demás, autogeneración de emociones positivas, bienestar subjetivo y respecto a lo académico.

Cuando los alumnos han realizado actividades de IE y ellos han considerado tomarla para ser parte de su vida, reaccionan de una forma diferente a los demás, son más tolerantes, tienen mayor control en sus impulsos, son conscientes de lo que dicen y hacen, tal y como lo afirma Bisquerra y Fillela (2003), tienen una actitud positiva, al reconocer sus propios sentimientos y emociones, capacidad para controlar las emociones y sentimientos, toman decisiones adecuadas, están motivadas, se ilusionan tienen interés por lo que les rodea, tienen una autoestima adecuada, superan dificultades y frustraciones. Pérez *et al.*, (2012), en un estudio donde presentan la evaluación de dos programas de formación, uno dirigido a maestros y otro a alumnos con el objetivo de mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida), en el cual, participaron niños de 6-12 años del nivel primaria. Los resultados demuestran una mejora en la competencia emocional de los participantes.

Ante los diversos estudios efectuados sobre las competencias emocionales demuestran que los alumnos pueden cambiar de actitudes. Por su parte, Serrano y García (2010), realizan investigación con el objetivo de establecer niveles de presencia de la competencia emocional Autocontrol en adolescentes de ambos sexos entre los 16 y 18 años, cursando del último grado de secundaria. Concluye que no existen diferencias entre los estudiantes adolescentes de ambos sexos en cuanto a la competencia emocional autocontrol. También Pena *et al.*, (2011), centraron su estudio en el análisis de la relación entre la IE percibida (IEP) y el grado en que el estudiante adolescente afronta y soluciona problemas sociales. Los resultados evidenciaron el valor predictivo e incremental de ésta en relación a la resolución de problemas sociales, controlando las variables demográficas (sexo y edad).

Cepa *et al.*, (2016), hicieron una investigación con el objetivo de evaluar el desarrollo emocional de educación infantil, en el que se analizan las competencias emocionales; la capacidad para reconocer y expresar emociones (conciencia

emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar). Los resultados obtenidos tienen una importante repercusión debido a que ponen de relieve, la necesidad de evaluar los procesos emocionales en la infancia, para favorecer una mejora en las competencias socio-emocionales del alumnado de éste nivel e incrementarlas a lo largo de su formación académica, a fin de lograr su desarrollo integral.

Ros *et al.*, (2017), realizan un restudio para examinar la relación entre las variables de autoestima, clima de aula, nivel de bienestar (evaluado con la escala de ansiedad-estado), el rendimiento académico y las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) en una muestra de escolares de educación primaria, los resultados precisan que un mejor manejo de las emociones, así como una autoestima más sana predice de manera clara un mejor estado emocional de los niños, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula y en el rendimiento.

7.1.5. Análisis de Contenido. ESGM. ESJS

De acuerdo a las respuestas de los alumnos de la ESGM (Cuadro 79, 80 y 81) de primero, segundo y tercer año, así como los de la ESJS (Cuadro 141 y 142) de segundo grado, todas las variables de las competencias emocionales fueron significativas: regulación emocional, conocimiento propio de las emociones, comprensión de las emociones de los demás, negociación, dominio de las habilidades básicas, asertividad, autoestima, automotivación, autogeneración de emociones positivas y bienestar subjetivo.

Fernández *et al.*, (2012), realizaron estudio con el propósito de estudiar el ajuste socioemocional y los problemas de conducta, en niños de 11 años de edad, y su relación con el rendimiento y las competencias académicas en Educación Primaria. Los resultados indican un acuerdo entre profesores y madres en la evaluación del ajuste socioemocional positivo y del retraimiento de los niños, tanto

la inteligencia como el ajuste socioemocional son necesarios, para explicar el rendimiento y las competencias académicas.

Por otro lado, Ordóñez *et al.*, (2014), estudiaron la relación de la conciencia emocional y los estados de ánimo el rendimiento académico. Los participantes fueron niños entre 8-12 años. Los resultados señalan que, existe una relación entre las variables emocionales y el rendimiento académico. Se observan puntuaciones mayores en: diferentes emociones, comunicar emociones, no esconder emociones, conciencia corporal, atender emociones de otros, análisis de las propias emociones y felicidad, en aquellos niños/as con mejor rendimiento académico. Mientras que obtienen puntuaciones menores en tristeza, miedo y enfado.

De igual forma las competencias emocionales son parte de la vida diaria, los adolescentes que la poseen reflejan mejores relaciones interpersonales. Ruvalcaba *et al.*, (2012), identificaron la relación entre las competencias socioemocionales y algunas variables sociodemográficas con las conductas disociales en adolescentes. Los resultados confirmaron la hipótesis de que escasas competencias emocionales (manejo del estrés y competencias interpersonales) predicen la presencia de conductas disociales.

7.1.6. Segundo cuestionario de IE (Postest). ESGM. ESJS

Los resultados que arrojó el segundo cuestionario confirman que los alumnos de la ESGM de primero, segundo y tercer año (Cuadro 84), en relación a la competencia *Conciencia Emocional* en las comparaciones entre sexos en 1C, 1D, 2A, 2D y 3D, (no es significativa con $\alpha = 0.05$); el 3B grupo experimental la media para sexo femenino 2.63 y 2.00 para masculino (es significativa con $\alpha = 0.05$); conviene puntualizar que las mujeres poseen mayor conciencia emocional que los hombres. Entre grupos (Cuadro 83 Y 85) en 1C-D (no es significativa con $\alpha = 0.05$); sin embargo, para 2A-D las medias 1.60 y 2.33 (es significativa con $\alpha = 0.01$); y 3B-D la media 2.44 y 1.54 (es significativa con $\alpha = 0.01$). En este punto se verifica que los alumnos de segundo y tercer grado tienen mayor conciencia que los alumnos de primer grado.

Los resultados entre sexos de la ESJS de segundo grado A, B, C, y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$), puede visualizarse que no existe desigualdad, están en el mismo rango todos los adolescentes del mismo grado. Entre grupos (Cuadro 144) 2A-B (no es significativa con $\alpha = 0.05$) y 2C-D la media 1.70 y 2.03 (significativa con $\alpha = 0.05$). Los estudiantes del 2D tienen más conciencia de sus propias emociones; es decir, asumen con responsabilidad sus actitudes adaptándose mejor a los problemas, retos y desafíos haciendo lo posible para que impacte en su bienestar.

En general Guil *et al.*, (2004), en un estudio con alumnos de secundaria, encontraron correlaciones significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico. En tanto que Rieffe, *et al.*, (2009), analizaron la conciencia emocional, la cual contribuía a la predicción de las quejas somáticas, de manera independiente del estado de ánimo, los resultados mostraron que la conciencia emocional presentaba una limitada contribución de independencia en la predicción de quejas somáticas. Esta contribución estaba moderada por los estados de ánimo, a excepción de dos aspectos de la conciencia emocional: conciencia corporal de las emociones y predisposición a tener en cuenta las emociones de los demás.

Cerón *et al.*, (2012), realizaron investigación para determinar las diferencias en el grado de desarrollo de la IE, asociadas con sexo, edad y escolaridad en población adolescente de dos colegios, respecto a los resultados en los componentes Comprensión y Regulación, obtuvieron un mejor puntaje los hombres (17), no se encontraron diferencias significativas en cuanto a sus puntuaciones asociadas a dicho género.

Respecto a la competencia *Regulación Emocional* (Cuadro 87) en las comparaciones entre sexos; en 1C, 1D, 2A, 3B y 3D (no es significativa con $\alpha = 0.05$), las y los alumnos tienen el mismo rango para regular emociones; en 2D, grupo experimental, la media para el sexo femenino 1.62 y masculino 2.43 (es significativa con $\alpha = 0.05$), los datos confirman que los hombres saben controlarse más que las mujeres. Y entre grupos (Cuadro 86 y 88) en 1C-D la media de 2.09 y

1.26 (es significativa con $\alpha = 0.01$); en 2A-D la media 1.48 y 2.02 (es significativa con $\alpha = 0.05$). Las medias de los grupos experimentales 1C y 2D son más altas, lo que significa que el programa de IE incidió en beneficio de los alumnos, es decir, tienen mayor control en sus emociones y autogeneración de emociones positivas.

Los resultados entre sexos de la ESJS (Cuadro 145) de segundo año A, B y C (no es significativo con $\alpha = 0.05$), es claro que en estos tres grupos se conserva la misma línea en cuanto a regular emociones, pero en 2D grupo experimental, la media en sexo femenino 2.42 y 1.95 en masculino (es significativo con $\alpha = 0.05$), en este caso está expresado que las alumnas controlan más sus emociones e impulsos que los alumnos. Entre grupos (Cuadro 146) 2A-B (no es significativo con $\alpha = 0.05$); 2C-D la media de 1.86 y 2.16 (es significativo con $\alpha = 0.05$). En 2C en comparación con los del D tienen mayor capacidad, para experimentar emociones positivas haciendo posible el tener un equilibrio con las negativas lo que permite desempeñarse mejor en el área académica.

Mestre *et al.*, (2002), realizaron una investigación con el objetivo de revisar algunos procesos cognitivos y emocionales, que regulan la conducta prosocial y la conducta agresiva en la adolescencia, con especial interés en los procesos empáticos. El análisis confirma que los procesos emocionales alcanzan una mayor correlación con la conducta agresiva y con la conducta prosocial, destacando la inestabilidad emocional como principal predictor de la agresividad y la emocionalidad positiva empática y no impulsiva como predictor de la conducta prosocial.

En cuanto a la competencia *Autonomía personal* (Cuadro 89 y 90) en las comparaciones entre sexos en 1D, 2A, 2D, y 3B (no es significativa con $\alpha = 0.05$); para 1C, grupo experimental la media en sexo femenino 2.20 y 3.47 masculino (es significativa con $\alpha = 0.01$) y en 3D 1.47 Y 2.29 (es significativa con $\alpha = 0.10$), los resultados confirman que los hombres tienen mayor facilidad para resolver problemas cotidianos que las mujeres. Entre grupos (Cuadro 91) en 1C-D y 2A-D (no es significativa con $\alpha = 0.05$) y en 3B-D la media 2.79 y 1.92 (es significativa con $\alpha = 0.01$). Los estudiantes del 3B muestran mayor autoestima y

automotivación demostrándolo en la capacidad para no dejarse llevar por sus compañeros y en las actitudes frente al reto de alcanzar sus propósitos en este caso para salir mejor en sus calificaciones.

Los resultados entre sexos de la ESJS (Cuadro 147) de segundo año A, B y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$), no hay disparidad en estos grupos, sin embargo en 2C, grupo control la media en sexo femenino 1.92 y 2.32 en masculino (es significativo con $\alpha = 0.10$) muestra que los hombres solucionan con más habilidad sus conflictos que las mujeres y entre grupos (Cuadro 148) 2A-B (no es significativo con $\alpha = 0.05$); 2C-D la media de 1.92 y 2.32 (es significativo con $\alpha = 0.10$). El 2D posee mayor autoestima, es decir, desean tener una imagen positiva manifestándolo al conservar buenas relaciones consigo mismo, en la imagen corporal y sienten que son correspondidos al grupo al que pertenecen.

San Martín e Ibarra (2013), examinaron la relación de las variables autoestima y apoyo social, con la satisfacción vital en adolescentes. Los resultados mostraron que tanto la autoestima como el apoyo social tenían relaciones positivas significativas con la satisfacción vital. Para Marín y Hellmund (2014), en su estudio, para caracterizar la autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual promedio. Los resultados fueron que en la escala de autoestima de Rosenberg los grupos que conforman la muestra se comportan de forma similar, presentando así una ubicación dentro de la categoría “Alta autoestima”.

En la competencia *Inteligencia Interpersonal* en las comparaciones entre sexos de la ESGM en ningún caso hubo significancia respecto $\alpha = 0.05$, es decir, tanto mujeres como hombres se encuentran en el mismo rango, para relacionarse con los demás. Entre grupos (Cuadro 92) en 1C-D y 3B-D (no es significativa con $\alpha = 0.05$), en 2A-D la media de 2.02 y 2.71 (es significativa con $\alpha = 0.05$). El 2A posee mayor capacidad para adaptarse, relacionarse, ser empáticos y comprender las intenciones, emociones y sentimientos de los demás. Los resultados entre sexos de la ESJS de segundo año A, B, C y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$); entre grupos (Cuadro 149) 2A-B (no es significativo con $\alpha = 0.05$); 2C-D la media de 2.00 y 2.35 (es significativo con $\alpha = 0.10$). El 2A y 2D manifiesta tener mayor

equilibrio respecto a sus actitudes frente a la agresividad y pasividad, además de dominar mejor sus habilidades sociales básicas, en consecuencia, saben cómo interactuar o adaptarse con sus compañeros.

Puede afirmarse que a los alumnos les cuesta mucho expresar lo que sienten, además de disculparse, cuando han tenido errores frente a los demás, en fin, tanto a hombres como a mujeres, les es difícil relacionarse con los otros; en cambio entre grupos hay diferencias, así como expresa Cantero *et al.*, (2008), en su investigación sobre las diferencias existentes entre estudiantes universitarios, estableciendo el perfil de competencias intelectuales y socioemocionales. Los resultados confirmaron que en la inteligencia interpersonal se producen varias diferencias entre grupos. Y Villagrán (2014), en su estudio con el objetivo de medir la asertividad en el adolescente de 17 a 19 años. La media fue de 44 encontrándose entre el límite inferior 40.98 y el límite superior 47.02, confirmando que la investigación fue fiable.

En la competencia *Habilidades de vida y bienestar* de acuerdo a la ESGM, no hubo significancia entre sexos respecto $\alpha = 0.05$. Y entre grupos (Cuadro 93) en 1C-D y 3B-D (no es significativa con $\alpha = 0.05$); en 2A-D la media de 1.45 y 2.38 (es significativa con $\alpha = 0.01$). El 2D adopta mejores comportamientos al identificar las consecuencias de sus actos y saben negociar los problemas, que surgen a partir de la interacción con los demás. Los resultados entre sexos de la ESJS de segundo año A, B, C y D (no es significativo con $\alpha = 0.05$); entre grupos (Cuadro 150 y 151) 2A-B la media 2.38 y 2.03 (es significativo con $\alpha = 0.05$); 2C-D la media de 1.76 y 2.16 (es significativo con $\alpha = 0.10$). El 2A y 2D confirman que hacen lo posible por buscar acuerdos cuando tienen problemas, controlando su conducta con la idea de no confrontar al adversario.

Garaigordobil (2017), realizó estudios para explorar las relaciones que existen entre la conducta antisocial, la implicación en situaciones de bullying/cyberbullying y las estrategias de resolución de conflictos. Los análisis correlacionales y de varianza confirmaron que los adolescentes y jóvenes de ambos sexos, con altas puntuaciones en conducta antisocial, estaban significativamente más implicados

en situaciones de bullying y cyberbullying en todos sus roles (víctimas, agresores y observadores) y usaban de manera elocuente más estrategias agresivas, como técnica de resolución de conflictos interpersonales.

Villagrán (2014), al medir el bienestar psicológico en el adolescente de 17 a 19 años, sus resultados determinan que la media, fue de 55 ($46.25 < \bar{Y} < 63.75$), confirmando que la investigación fue fiable.

Conclusiones

No hay duda, que hoy en día el ser humano es testigo de constantes cambios de la sociedad. Lo indispensable de estudiar la huella que dejan las emociones es de gran importancia, sobre todo si se concibe la idea de que la Psicología como ciencia tiene la tarea de dar posible solución a problemas sociales. El origen de los conflictos parte desde lo individual, marchando peldaños arriba, así, puede ocasionar una pequeña riña entre alumnos o hermanos, hasta controversias fuertes que explotan en la calle, problemas de riesgo como la venta y consumo de droga, alcoholismo, pandillerismo, suicidios o feminicidios. Un porcentaje es por la carencia que existe en la educación de las emociones, por lo tanto, los resultados muestran la exigencia para centrarse en tomar riendas en el asunto y buscar estrategias de solución para mermar, minimizar o desaparecer si es posible los problemas y en especial los profesores como formadores del ser humano, no pueden quedarse cruzados de brazos y ver cómo el mundo se despedaza ante sus pies.

A partir de los resultados expuestos y discutidos en la investigación, se pretende contribuir a los estudios realizados que exponen resultados positivos. De esta forma, el estudio permite brindar una respuesta positiva al objetivo general - analizar la relación de la variable dependiente respecto a la independiente a través de un programa de inteligencia emocional, a fin de valorar el manejo de las emociones de los alumnos del nivel medio básico- planteado en el proyecto y, en consecuencia, a la hipótesis -el programa de inteligencia emocional, realizadas con alumnos no tienen efecto alguno en su vida emocional-.

Además, el estudio se realizó en dos intervenciones, sin embargo, de manera general se expresan los efectos o consecuencias que tuvo el programa de IE:

Respecto a la competencia Conciencia Emocional hubo incremento ocasionando que el alumno trabaje mejor, así cuando cada alumno incrementa su IE aporta beneficios en el aula como: conciencia de las propias emociones y de los demás al saber que están actuando mal, comprometiéndose y actuando empáticos con sus compañeros, esto favorece la interrelación, comunicación y promueve la responsabilidad que tienen en sus trabajos académicos.

En Regulación emocional, los alumnos manejan sus emociones paso a paso de manera apropiada para no caer en conflictos, comienzan a aceptar que sus impulsos deben ser regulados de lo contrario caerán en problemas.

La adolescencia en su afán por buscar su propia identidad, aún y con todas las dificultades tienen la necesidad de averiguar quiénes son y a dónde van, es por esto que en la competencia Autonomía Personal, en la cual está inserta la variable autoestima, ésta es una de los elementos principales como fuente de motivación de los alumnos, aquí puede identificarse que los adolescentes con autoestima baja o nula presentan mayor problema para interrelacionarse con sus compañeros, así como bajo rendimiento escolar, y los que poseen autoestima trabajan mejor, tienen más amistades y se contactan sin mayor problema con los otros.

En Inteligencia interpersonal; puede apreciarse que varios jóvenes empiezan a pedir las cosas con un –por favor- además de que mantienen actitudes asertivas frente a los demás; en las ocasiones cuando cometen errores o faltan al respeto a sus compañeros sienten la necesidad de pedir una disculpa.

En Habilidades de Vida y Bienestar; buscan solucionar sus problemas a través de la negociación considerando lo que les perjudica y beneficia a cada parte e intentan transmitir el bienestar a los demás.

Con lo anterior, se confirma que los resultados de las competencias emocionales guardan estrecha relación con los alumnos; las medias de los grupos experimentales son más altas, tal y como lo afirman los datos significativos en el

segundo cuestionario, esto implica que el programa de IE, incidió en beneficio de éstos; recordando que sin el elemento básico –emocional- el aprendizaje cognitivo y emocional del alumno se vuelve vulnerable exponiéndose a factores de riesgo.

En este mismo sentido, la existencia de resultados significativos entre grupo experimental y grupo control, evidencia la utilidad dentro de la educación y posibilita la factibilidad de insertarlo como forma de vida académica porque una persona emocionalmente inteligente lo manifiesta teniendo mejores relaciones interpersonales, se siente bien consigo mismo, ve la vida positiva a pesar de los retos haciendo uso de lo que tiene; cualidades y defectos; pero al final del camino es la propia actitud y el deseo de cada uno la que nos hace sentirnos mejor.

Una de las barreras que pudo encontrarse fue que algunos alumnos les fue difícil insertarse a las actividades; al siguiente día se les preguntó cuál había sido el motivo y su respuesta era que la actividad había estado muy bien pero a ellos no les gustaba sensibilizarse, porque los ponía mal y preferían no insertarse tanto en las actividades. Es claro, que los estudiantes no están acostumbrados a mostrar sus sentimientos y emociones. Sin embargo, para los alumnos que estaban dispuestos a enfrentarlas, el taller fue efectivo.

Es decir, al integrarse a las actividades planeadas de IE, los propios alumnos le atribuyen varios aspectos, por los cuales hubo cambios significativos percibidos por ellos mismos o bien durante el proceso con los alumnos observados; hablar con ellos de manera permanente e individual enfocándose a la importancia de lo que significa la escuela y lo que conlleva insertar a la vida diaria las competencias emocionales. Esto supone darle más tiempo para que terminen las actividades y entregarlas, explicarles de nuevo si es necesario el tema visto en clase en horas libres de la profesora coordinadora del programa de IE, para aclarar dudas o comentarios; darles ejemplos sobre las emociones positivas y cómo controlar las negativas, empatía, solución de conflictos, relaciones interpersonales y autoestima.

Atender a los padres en el momento que lo soliciten, sin importar día y hora porque fue importante tener pláticas con ellos con la finalidad de que no les

retiraran el apoyo afectivo a sus hijos, muchos padres piensan que a esta edad escolar ya no es necesario cuidarlos tanto, como a los pequeños y se les ha recordado que es en esta etapa cuando al hijo, no debe dejársele que camine por donde sea, sino guiarlo hacia su bienestar físico y psicológico.

Una realidad es que muchas veces los resultados no se dan en el momento, pueden tardar y reflejarse tiempo después cuando los alumnos hayan madurado un poco más. Esto expresa la importancia y necesidad de realizar material adecuado que vislumbre los efectos años después.

Además, de señalar la importancia de exhortar a los distintos actores (padres, profesores y autoridades) a valorar los comportamientos que fracturan las relaciones internas y externas, que son entes complejos y están envueltos en varios componentes; no obstante, existe la certeza de afrontarlos a partir de otros componentes defensores, que tengan la tarea de vigilar como un sistema de protección y prevención al alumno le permita desarrollar y ampliar tácticas que guíen su conducta y metas, así las emociones tienen un poder ilimitado de influencia, en el comportamiento e inducen al individuo a tener actitudes de acuerdo al contexto.

En conclusión, las emociones y las estrategias emocionales se pueden enseñar y aprender; esto con el fin de que cualquier persona si le enseñan técnicas de autocontrol, de relación, de resolución de conflictos..., entre otros. Sobre todo cuando en la vida diaria y la realidad cotidiana los adolescentes, se ven obligados a intercambiar emociones, a comunicarse emocionalmente con ellos mismos y con el resto, o bien porque experimentan diversas emociones (ira, frustración, alegría,...) por la edad que tienen. De aquí la relevancia que desde diferentes áreas, la institución educativa promueva la dimensión emocional. Pero, además, es necesario, que los docentes estén en constante actualización a los nuevos conocimientos, aportaciones e innovaciones; además los resultados presentados pueden generar un avance sobre el tema y, el estar convencido de que será de gran apoyo para los estudiantes y para otros estudiosos de la temática.

Recomendaciones

El programa de IE, permite crear experiencias en donde en general, los alumnos se ven más felices, contentos con lo que realizaban, participando y preguntando por qué realizaban las actividades y contestándose a sí mismos que les agradaban.

Para la realización de programas de IE, se tiene que estar convencido de que la IE es una estrategia educativa, que busca impulsar la educación emocional, a favor de los educandos intentando una y otra vez la implementación de talleres que de alguno u otro modo, reviertan las actitudes de impulso, agresividad e ira por parte de algunos estudiantes.

Es imprescindible adecuar los talleres de IE, dentro del currículo con contenidos bien fundamentados, que en realidad apuesten por una educación integral, de lo contrario no habrá buenos resultados.

Es importante reconocer que el tamaño de la muestra, fue pequeña por tal motivo, fueron pocos los puntos con nivel significativo, esto implica ampliar el número de grupos en futuros estudios.

Con los resultados de baja o nula significancia, es posible que muestren una inclinación, de aquí el porque hacer una revisión y corregir aquellos espacios que no propiciaron un avance.

El trabajo permite leer las preguntas que contestaban al final y en muchas de éstas describían de manera positiva, lo que les servía para sus estudios

Bajo este análisis, es imprescindible fortalecer este tipo de talleres, porque habría un cambio mayor respecto a las competencias de los alumnos, cuando las actividades de IE sean permanentes, así los adolescentes al vivir en un mundo lleno de incertidumbre, la forma de vivir en casa y los amigos, les provoca estrés, conflictos, malestar, intolerancia, frustración, emociones negativas que desquitan con sus compañeros y, en consecuencia, la nula intervención de la IE dentro del aula, provoca secuelas irreparables en la formación del educando.

LISTA DE REFERENCIAS

- Abbagnano, N. 2005. Historia de la pedagogía. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, V.J.M. 2013. Inteligencia emocional: Habilidades personales para crecer y comunicar mejor. Ed. AMAT.
- Adam, E. 2003. Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela. Ed. Grao.
- Aebli, H. 1991. Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Ed. Narcea Ediciones.
- Aguilar, K.E. 2003. Familias con actitud positiva. Ed. Árbol editorial, S.A. de C.V.
- Alvarez, G.M. (Coord.). 2004. Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Ed. Praxis, Editorial.
- Alvira, M.F. 2011. La encuesta: una perspectiva general metodológica. Ed. CIS.
- Anderson, J.R. 1983. The architecture of cognition. Ed. Elsevier Science Publishers B.V.
- Anderson, P. 2011. La relevancia del material didáctico dentro del aula. Una investigación sobre las principales áreas de interés de estudiantes de ELE. Tesina. Kögskolan Dalarna.
- Antunes, C. 2004. ¿Cómo desarrollar contenidos aplicados a las inteligencias múltiples? Ed. San Benito.
- Arguedas, N.I., y Jiménez, S.F. 2007. Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación. 7: 3: 1.
- Arias, G.W.L. 2013. Teoría de la inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. Revista Cuadernos de Neuropsicología. 7:1.
- Armstrong, T. 2006. Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores. Ed. Paidós Educador.
- Arredondo, J.P. 2012. Adolescencia: Cómo entender a tu hijo. Ed. Penguin Random House Grupo Editorial México.
- Arruabarrena, M.I. 2011. Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: Definición y valoración de su gravedad. Revista Psychosocial Intervention. 20: 1: 25.
- Artola, G.T. 2000. Situaciones cotidianas de tus hijos adolescentes. Ed. Palabra.
- Barcelata, E.B.E. 2015. Adolescentes en riesgo: Una Mirada a partir de la resiliencia. Ed. El Manual Moderno.
- Bar-On, R. 1997. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. 2010. Emotional intelligence: An integral part of positive Psychology. Magazine: South African Journal of Psychology. 40:1: June: 54.
- Barragán, V.C. 2016. Factores sociofamiliares y pedagógicos del éxito escolar en chicos y chicas inmigrantes. Ed. Universidad Almería.
- Bassat, L. 2014. La creatividad. Ed. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Beltrán, J. 1995. Psicología de la educación. Ed. El Marcombo.
- Bisquerra, A.R. 2001. Educación emocional y bienestar. Ed. CISS PRAXIS Educación.

- Bisquerra, A.R. 2003. Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). 21: 1: Junio: 7.
- Bisquerra, A.R. 2006. Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Revista Estudios sobre Educación. 11: 9.
- Bisquerra, A.R. 2008. Educación para la ciudadanía y convivencia, el enfoque de la educación emocional. Ed. WK Educación.
- Bisquerra, A. R. 2009. Psicopedagogía de las emociones. Ed. Síntesis.
- Bisquerra, A.R. 2010. Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional. Ed. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, A. R. 2013. Educación emocional. Ed. Desclée De Brouwer
- Bisquerra, A.R. 2014. Prevención del acoso escolar con educación emocional. Ed. Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, A.R. 2016. 10 ideas clave. Educación emocional Ed. Grao.
- Bisquerra, A.R., y Fillela, G. 2003. Educación emocional y medios de comunicación comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación. 20: marzo: 63.
- Bisquerra, A.R., y Hernández, P.S. 2016. Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. Revista Papeles del Psicólogo. 38: 1: Mayo: 58.
- Bisquerra, A.R., y Pérez, E.N. 2007. Las competencias emocionales. Educación XXI, 10: 61.
- Bisquerra, A.R., Pérez, G.J.C. y García, N.E. 2015. Inteligencia emocional en educación. Ed. SÍNTESIS, S.A.
- Bolívar, B.A. 2006. Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación. 339: 119.
- Bueno, G.C., Teruel, M.M.P., y Valero, S.A. 2005. La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.19: 3: Diciembre: 169.
- Cantero, V.M.P., Miñano, P.P., y Gilar, C.R. 2008. Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones de magisterio. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. 6: 2: 339.
- Cañizares, G.O. 2015. Házte experto en inteligencia emocional. Ed. Desclée De Brouwer.
- Carbajo, V.M.C. 2011. Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. TABANQUE Revista Pedagógica. 24: Septiembre: 225.
- Carroll, J.B. 1993. Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Ed. Cambridge University Press.
- Caruso, D.R., y Salovey, P. 2005. El directivo emocionalmente inteligente: La inteligencia emocional en la empresa. Ed. EDAF.
- Casafont, R. 2014. Viaje a tu cerebro emocional. Ed. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Casassus, J. 2007. La educación del ser emocional. Segunda edición. Ed. Cuarto Propio.
- Castanyer, S.M.O. 2014. Aplicaciones de la asertividad. Ed. Desclée De Brouwer.
- Castañeda, L. 2005. Ayude a sus hijos a triunfar en la vida (Help your children succeed in life). Ed. Panorama Editorial.

- Castelló, A., Cano, M. 2011. Inteligencia interpersonal: Conceptos clave. REIFOP. 14: 3: 23.
- Castillo, C.M. 2006. Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria: Recursos. Ed. Narcea Ediciones.
- Castro, G.R.S. 2015. La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (Bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria. Revista Académica Altamira. 3: 11: Octubre: 6.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. 2005. Reporte temático núm. 1. Violencia y maltrato a menores en México. Cámara de Diputados. Ed. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Cepa, S.A., Heras, S.D. y Lara, O.F. 2016. Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. International Journal of Developmental and Educational Psychology. 1: 1: Febrero: 75.
- Cerón, P.D.M., Pérez, O.I., e Ibáñez, P.M. 2012. Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. Revista Colombiana de Psiquiatría. 40: 1: Marzo: 49.
- Chamorro, P.T., y Furnham. 2014. Personality and intelectual competence Ed. Psychology Press.
- Clares, P.M., Galán, C.J.I., Fuentes, P.P., y Ayala, P.A. 2014. Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación. Ed. Pirámide.
- Cohen, J. 2003. La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas. Ed. Troque, S.A.
- Conangla, M.M. 2005. Crisis emocionales. La inteligencia emocional aplicada a situaciones límite. Ed. Amat.
- Craig, G.J. y Baucum, D. 2001. Desarrollo psicológico, Ed. Pearson Educación
- Delors, J. 1996. La educación encierra un tesoro. Ed. Santillana-UNESCO.
- Delval, J. 2000. Aprender en la vida y en la escuela. Ed. Ediciones Morata.
- Dewey, J. 2010. Experiencia y educación. Ed. Biblioteca Nueva
- Díaz, B.F. 2002. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Ed. Mc Graw Hill.
- Díaz, G.N. 2015. Relación entre las inteligencias intrapersonal e interpersonal y el rendimiento. Tesis Doctoral. Universidad Internacional de la Rioja.
- Díaz, P.E.R. 2006. Estudio sobre las inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula. Memoria Doctoral. Universidad de Huelva.
- Durso, E. 2011. La asistencia es importante. Guía para la prevención del absentismo escolar. Ed. Oficina del Superintendente Estatal de Educación.
- Enríquez, B.H., Schneider, R.E., y Rodríguez, T.J. 2010. Síndrome de intestino irritable y otros trastornos relacionados. Ed. Médica Panamericana.
- Estanqueiro, A. 2006. Principios de comunicación interpersonal: Para saber tratar con las personas. Ed. Narcea Ediciones.
- Estévez, L.E., Terebel, J.G. y Musitu, OC.G. 2011. Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Ed. Nau Llibres.
- Extremera, P.N., y Fernández, B.P. 2004. La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. Revista Iberoamericana de Educación. 30: 1
- Fernández, A.B. 2000. Alcanzando la excelencia emocional tercero. Ed. Herberto Ruz.

- Fernández, V.M.A., Carranza, C.J.A., Ato, G.M. 2012. Efecto del ajuste socioemocional en el rendimiento y las competencias en el contexto escolar: *Revista Anales de Psicología*. 28: 3: Octubre: 892.
- Fernández, B.P., Extremera, N. and Ramos, N. 2004. Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*. 94: 751 – 755.
- Flores, T.M.M., y Rivas, T.L.A. 2005. Orígenes, evolución y modelos de inteligencia. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. 15: 25: Enero: 9.
- Frías, A.M., López, E.A. y Díaz, M.G. 2003. Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Revista Estudios de Psicología*. 8: 1: Enero: 15.
- Galeana, C.R. 2016. Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática. Ed. INEE.
- Gallardo, V.P. 2009. Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social Revista interuniversitaria*. 6: Marzo: 119.
- Gallego, C.J. 2007. *Educación en la adolescencia*. Ed. Paraninfo.
- Gan, B.F., y Triginé, I.P.J. 2013. *Inteligencia emocional*. Ed. Ediciones Díaz de Santos.
- Garaigordobil, M. 2017. Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*. 26: 1: Abril: 47.
- García, A.G.A. 2005. Las inteligencias múltiples en la escuela secundaria: El caso de una institución pública del Estado de México. *Tiempo de Educar*. 6: 12: Julio – Diciembre: 289.
- García, A.J., y Manga, M. 2013. *Inteligencia relacional*. Ed. Penguin Random House Grupo Editorial Chile.
- García, F.C. 2002. *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Ed. Limusa.
- García, F.M. 2015. Del aula a la bitácora, aprendiendo a aprender. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*. 8: 16: Marzo: 50.
- García, F.M., y Giménez, M.S.I. 2010. La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. 3:6: Junio: 43.
- García, P.A. 1999. *Niños y niñas con parálisis*. Ed. Narcea Ediciones.
- García, R.C.C. 2014. *Inteligencia emocional: Una escalera hacia la excelencia humana*. Ed. Independently Published.
- Gardner, H. 1983. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. 1995. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. 2008. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Ed. Paidós Mexicana, S.A.
- Gardner, H. 2011. *Inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Ed. Grupo Planeta Spain.
- Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M., 2000. *El proyecto spectrum. Tomo I. construir sobre las capacidades infantiles*. Ed. MEC/Morata.
- Garduño, E.L., Salinas, A.B., y Rojas H.M. 2005. *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*. Ed. Plaza y Valdez.

- Goldberg, L.R. 1992. The development of markers of the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4: 1: 26.
- Goleman, D. 1995. *La Inteligencia emocional*. Ed. Kairós.
- Goleman, D. 1999. *La práctica de la inteligencia emocional*. Ed. Kairós.
- Gomis, S.N. 2007. *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- González, G.A.A. 2006. *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta*. Ed. UNAM.
- González, N.I. y Arratia, L.F. 2001. *La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Grasso, L. 2006. *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Ed. Brujas.
- Guerrero, M.H., y Flores, G.M. 2009. *Variables asociadas al absentismo escolar en nivel medio superior y sus diferencias por género*. Ed. COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.).
- Guil, R., Mestre, J.M., y Gil-Olarte, P. 2004. *Inteligencia emocional y rendimiento académico*. En, Miras, F., Yuste, N., y Valls, F (Eds.), *Actas del IV Congreso internacional de psicología y educación: Calidad educativa*. Ed. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Guitart, A.R. 2002. *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Ed. GRAÓ.
- Gutiérrez, S.P., Camacho, C.N. y Martínez, M.M.L. 2007. *Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes*. *Aten Primaria*. 39: 11: Noviembre: 597.
- Hellinger, B., y Olvera, A. 2010. *Inteligencia transgeneracional. Sanando las heridas del pasado. Constelaciones familiares*. Ed. Grupo Cudec.
- Hochel, M., y Milán, G.E. 2010. *La inteligencia humana*, Ed. Books.net.
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García, F.J.M., Martínez, M.M.C., Estévez, E. y Delgado, B. 2014. *Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia*. *European Journal of Education and Psychology*. 7: 1: 49.
- Izquierdo, M.C. 2005. 2005. *La alegría y el entusiasmo de vivir*. Ed. Paulinas.
- Krippendorff, K. 1990. *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Ed. Grupo Planeta (GBS).
- Leventon, E. 2006. *Terapia familiar para el adolescente en crisis*. Ed. Editorial Pax México.
- Lewis, R.A. 2003. *Tests psicológicos y evaluaciones*. Ed. Pearson Educación.
- López, B.M.E. 2003. *Inteligencia emocional*. Ed. Gamma, S.A.
- López, C.E. (Coord.). 2007. *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Ed. Wolters Klower.
- López, C.E., Pérez, E.N., y Alegre, A. 2018. *Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia*. *Revista de Investigación Educativa*, 36: 1: 57.
- López, M.E. 2004. *Inteligencia en pareja: un encuentro entre la razón y la emoción*. Ed. Norma.
- López, M. E., y González, M.M.F. 2003. *Inteligencia emocional. Pasos para elevar el potencial infantil*. Ed. Gamma.

- López, S.A., y Martínez, De Q.Ó. 2015. Self---concept in Secondary School students and its impact on academic performance in Physical Education. *AGON International Journal of Sport Sciences*, 5: 1: 7.
- Luna, S.F.J. 2013. Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia. Tesis Doctoral. Universidad de Girona.
- Maldonado, W.H. 2009. Manual de comunicación oral. Ed. Pearson Educación.
- Marín, G.A., y Hellmund, D.M. 2014. A la derecha de la curva normal: Coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Metropolitana.
- Martínez, A.M.R., 1996. Comprensión lingüística en estudiantes de ESO (9-15 años): validación de una batería de pruebas de diagnóstico. Ed. Ministerio de Educación (España).
- Martínez, G.A. 2008. Ciencias de la salud 1. Ed. ST. Editorial.
- Martínez, G.M.C. 2012. Administración y planificación del tiempo. Monografía del libro Gestión empresarial. Ed. Díaz de Santos.
- Martínez, P.A.M. 2013. Charla: Cómo manejar las conductas agresivas en adolescentes y jóvenes. Escuela de padres Colegio Maristas Alicante
- Marulanda, G. A. 1999. Creciendo con nuestros hijos. Ed. Norma
- Maureira, C.F. 2017. ¿Qué es la inteligencia? Ed. Bubok.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Ed. BasicBooks.
- Mayne, T., y Bonano, G.A. 2001. Emotions: Curren issues and future directions. Ed. Guilford Press.
- Medina, D. M.C. 2013. Formación de líderes en inteligencia emocional y gestión del talento. Ed. Universitas.
- Méndez, R.O. 2011. Calidad de la educación y rendimiento escolar en estudiantes de sexto grado de Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. VI: 12: Julio: 52.
- Mestre, E.M.V., Samper, G.P., y Frías, N.M.D. 2002. Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Revista Psicothema*. 14: 2: Septiembre: 227.
- Mestre, N.J.M., Guil, B.R., Brackett, M.A. y Salovey, P. 2000. Manual de Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. Ed. Pirámide.
- Michalko, M. 2002. Los secretos de los genios de la creatividad. Ed. Grupo Planeta.
- Ministerio de Educación de España. 1989. Diseño curricular base. Educación secundaria obligatoria. Ed. Ministerio de Educación de España.
- Ministerio de Educación de España. 1998. Familia y escuela: diagnóstico del sistema educativo, 1997. Ed. Ministerio de Educación de España.
- Moreno, O.T. 2010. La relación familia-escuela en secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. Profesorado. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*. 14: 2: 241.
- Moreu, A.C., y Salinas, H.A. 2015. IDUNA 9. Nuevas perspectivas pedagógicas. Ed. Edicions Universitat Barcelona
- Nogales, E.A., y Casado, F.E. 1997. El niño en los umbrales del tercer milenio. Ed. Real Academia Nacional de Medicina.

- Olivari, M.C., y Urrea, M.E. 2007. Autoeficacia y conductas de salud. Revista Ciencia y Enfermería. Versión On-line. 13: 1: Junio: 9.
- OPS. 1997. Life skills education in schools, Ed. WHO, Organización Panamericana de la Salud.
- Ordóñez, L.A., González, B.R., Montoya, C.I. y Schoeps, K. 2014. Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. Revista de Psicología. 6: 1: Marzo: 229.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). 2015. Estrategias para prevenir el ausentismo de los alumnos y fortalecer sus aprendizajes. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ortiz, C.R. 2008. Aprender a escuchar. Ed. Lulu.
- Ortiz, M.E. 2013. Entorno de conocimiento y aprendizaje: el nuevo modelo de coach-educador. Ed. Lulu.
- Palacios, C.V.V. 2010. Inteligencia emocional y logro académico en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa pública del Callao. Tesis de Maestría. Universidad de San Ignacio de Loyola.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. 2009. Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva. Ed. Alianza editorial.
- Pamplona, R.J.D. 2003. Salud por los alimentos. Ed. Safeliz.
- Pardinas, F. 1989. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Ed. Siglo XXI.
- Pavía, S.I. 2014. Comunicación en las relaciones profesionales. Ed. IC.
- Paymal, N. 2008. Pedagogía 3000/Pedagogy 3000: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo/a. Practical guidel for teachers parents and oneself. Ed. Editorial Brujas.
- Pena, G.M., Extremera, P.N. y Rey, P.L. 2011. El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. Revista Española de Orientación Psicopedagógica. 22: 1: enero: 69.
- Peña, A.B. 2011. Métodos científicos de observación en educación. Ed. Visión.
- Peñafiel, E., y Serrano, C. 2010. Habilidades sociales. Ed. Editex.
- Pérez, E.N., Filella, G., Alegre, A. Bisquerra, A.R. 2012. Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 10: 3: Noviembre: 1183.
- Pérez, U.I. 2014. Regulación emocional y experiencias positivas. Un camino hacia la felicidad. Tesis de Posgrado. Universidad de Barcelona.
- Perinat, M.A. (Coord.). 2003. Los adolescentes en el siglo XXI. Ed. UOC.
- Piaget, J. 1999. La psicología de la inteligencia. Ed. Grupo Planeta. (GBS).
- Plata, Z.L.D., González, A., López, F., Barneveld, O.B.H., Valdez, M.J.L., y González, E.S. 2014. Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. 16: 2: Julio: 131.
- Prado, D., y Charaf, M. 2000. Relajación creativa. Ed. INDE Publicaciones.
- Prieto S., y Sternberg, R.J. 1991. La teoría triárquica de la inteligencia: Un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11: 77.

- Prontuario de información geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, Tecámac, México. 2009.
- Raffini, J.P. 2008. 100 maneras de incrementar la motivación en clase. Ed. Pax México.
- Renom, P.A. (Coord.). 2007. Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años). Ed. Wolters Klower.
- Reolid, L.V. 2015. Propuesta de un programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes. Trabajo de Máster. Universidad Jaume.
- Rice, F.P. 1997. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. Ed. Pearson Educación.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J.E., y Górriz, A.B. 2009. Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*. 21: 3: Septiembre: 459.
- Riso, W. 2012. ¿Amar o depender? Cómo superar el apego afectivo y hacer del amor una experiencia plena y saludable. Ed. OCEANO.
- Roca, E. 2013. Autoestima sana. Una visión actual basada en la investigación. Ed. ACDE ediciones.
- Rojo, F.M.E. 2015. UF0520 – Comunicación en las relaciones profesionales. Ed. Elearning, S.L.
- Rojo, F.M.E. 2017. Manual. Comunicación en las relaciones profesionales (UF0520) Certificados de profesionalidad. Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales (adgg0408). Ed. CEP.
- Ros, M.A., Fillela, G.G., Ribes, C. R. y Pérez, E.N. 2017. Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 28: 1: Enero: 8.
- Rosas, T.N.L. 2010. Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao. Tesis de Maestría. Universidad de San Ignacio de Loyola.
- Rugarcía, T.A. 1993. El desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en la Ingeniería Química. Ed. Reverte.
- Rulicki, S., y Cherny, M. 2007. Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos. Ed. Granica.
- Ruvalcaba, R.N.A., Murrieta, C.P. y Arteaga, V.A. 2016. Competencias socioemocionales y percepción de la comunidad ante la conducta agresiva en adolescentes que viven en entornos de riesgo. *Acción Psicológica*. 13: 2: Diciembre 2: 79.
- Ruvalcaba, R.N.A., Salazar, E.J.G., Gallegos, G.J. 2012. Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES Psicología*. 5: 1: Enero – Junio: 1.
- Salkind, N.J. 1999. Métodos de investigación. Ed. Pearson Educación.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. 1997. Understanding and analyzing emotions; employing emotional knowledge. Ed. Basic Books.
- Salvador, F.C.M. 2010. Análisis transcultural de la inteligencia emocional. Universidad Almería.

- Sánchez, A.A. 2009. El valor de la inteligencia emocional. Ser emocionalmente inteligente para hallar la felicidad y mejorar la calidad de vida. Ed. Formación Alcalá.
- Sánchez, G., Jiménez, F., y Merino, V 1997. Autoestima y autoconcepto en adolescentes: una reflexión para la orientación educativa. Revista de Psicología de la PUCP. XV: 2: 201.
- San Martín, J.L., e Ibarra, E. 2013. Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes. Revista Terapia Psicológica. 31: 3: Agosto: 287.
- Scharfe, E. 2000. Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In Bar-On, R., and. Parker, J.D.A (Eds.). The handbook of emotional intelligence. Ed. Jossey-Bass.
- Seligman, M.E.P. 2016. Florecer: La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar. Ed. Océano.
- SEP. 2011. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Ed. Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, G.M.I. 2002. La educación para la salud del siglo XXI: Comunicación y salud. Ed. Díaz de Santos.
- Serrano, M.E. y García, A. Diego. 2010. Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. Multiciencias. 10: 3 Septiembre – Diciembre: 273.
- Shapiro, L.E. 2013. La inteligencia emocional en los niños. Ed. Planeta.
- Silberman M., y Hansburg F. 2001. Inteligencia interpersonal. Una nueva manera de relacionarse con los demás. Ed. Paidós Plural.
- Silva, E.I. y Mejía, P.O. 2015. Autoestima, adolescencia y pedagogía Revista Electrónica Educare. 19: 1: Enero: 241.
- Smeke, S. 2004. Alcanzando la excelencia emocional, Segundo. Ed. Ruz.
- Soriano, M.C., y Guillazo, B.G. 2007. Fundamentos de neurociencia. Ed. UOC.
- Spiegel, A. 2006. Planificando clases interesantes: itinerarios para combinar recursos didácticos. Ed. Noveduc Libros.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Parker, J. D. A. 1997. Disorders of affect regulation. Cambridge, R. U.: Ed. Cambridge University Press.
- Tiberius, M.M.J. 2002. Teoría cognitiva global. Inteligencia, intuición y creatividad. Museo de la ciencia del futuro. Ed. Molwick.
- Torres, S.J. 1987. La globalización como forma de organización del currículo. Revista de Educación. 282: Enero: 103.
- Trigoso, R.M. 2013. Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: Variables psicológicas y educativas. Tesis Doctoral. Universidad de León.
- Trilla, B.J. (Coord.). 2001. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XX. Ed. Graó.
- UNICEF. 2015. ¿Qué es UNICEF? Ed. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. 2017. Plan de Acción de México. SEGOB México y grupos de la COMPREVNNA. Contra la violencia infantil. Ed. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Urcola, T.J.L., y Urcola, M.N. 2015. Manual práctico de comunicación empresarial. Ed. ESIC.

- Valdés, A., y Ochoa, J. 2010. Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento. Ed. Pearson Educación.
- Valdéz, C.A.A., Pavón, M.M. y Sánchez, E.P.A. 2009. Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11: 1: 1.
- Vecina, M.L. 2006. Emociones positivas. *Revista Papeles del Psicólogo*. 27: 1: Enero: 9.
- Velasco, M.G.G. 2012. Estilo, competencias y talento. Ed. Kyron.
- Velasco, M.G.G., Durán, M.J.D., y Arellano, G.R.C. 2013. Bachillerato: Orientación y Tutoría. Ed. Kyron.
- Vigotsky, L. 2013. Pensamiento y lenguaje. Ed. Paidós.
- Villagrán, N.W.J. 2014. Bienestar psicológico y asertividad en el adolescente. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Rafael Landívar.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. 2007. Educar las emociones Ed. Producciones Editoriales C. A.
- Yuni, J.A. y Urbano, C.A. 2006. Técnicas para investigar 1. Ed. Brujas.
- Zaldívar, S.R. 2014. El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Zapata, D.A. 2006. Organización y management: naturaleza, objeto, método, investigación y enseñanza. Ed. Universidad del Valle.
- Zavala, V.A. 1999. Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Ed. Grao.
- Zubirían, J.S. 2002. Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad. Ed. Magisterio.

Páginas electrónicas

Cuestionario aplicable del Instituto Nacional de Seguridad Pública. Consultado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6794/3/images/2_Cuestionario_Autoaplicable.pdf

SEP. 2015. Guión de entrevista para el alumno de educación secundaria. Consultado de: <http://especial.educadgo.gob.mx/docs/Guion-de-entrevista-para-el-alumno.pdf>,

El cerebro emocional. Consultado de:

<https://www.bing.com/images/search?q=figura+del+cerebro+emocional&view=detailv2&id=E9C59164F7D64EDBBB89A657BCAC3E91AD7E9A62&selectedIndex=17&ccid=H5ZGFP%2Bc&simid=607987569684906423&thid=OIP.M1f964614ff9c440e7ceb9044d6bbff62o0&mode=overlay&first=1>

ANEXO I. Encuesta

La siguiente encuesta es muy valiosa ya que ayudará a realizar acciones de mejora dentro del salón de clases.

Tus respuestas permanecerán de manera confidencial, por lo que te pido leer con cuidado y contestar en el recuadro o paréntesis con una "X" lo que se te pide, marcando sólo una respuesta.

1. DATOS GENERALES DEL ALUMNO	
<u>Género:</u> Masculino ☐	Femenino ☐
Lugar de Nacimiento: Estado de México ☐	Ciudad de México ☐
Otro Estado ☐	
1.1. Situación familiar:	
Actualmente vives con:	
Tus padres	()
Uno de tus padres (hijo único)	()
Padres y hermanos	()
Madre y hermanos	()
Otras personas	()
1.2. Grado mínimo de estudios escolares de las personas que viven contigo:	
PADRE DE FAMILIA	MADRE DE FAMILIA
Primaria ()	Primaria ()
Secundaria ()	Secundaria ()
Preparatoria ()	Preparatoria ()
Universidad o posgrado ()	Universidad o posgrado ()
2. DATOS ESCOLARES DEL ALUMNO	
2.1. Tiempo que dedica al estudio a la semana (lecturas, tareas, trabajos, proyectos)	
De 1 a 2 horas	()
De 3 a 5 horas	()
De 6 a 8 horas	()
De 8 o más horas	()
2.2. Motivo por el que no apruebas una asignatura u obtienes una baja calificación	
Flojera	()
No entrego trabajos	()
No comprendo	()
No estudio	()
2.3. las actividades que realizas dentro del aula de clases son:	
Interesantes	()
Divertidas	()
Aburridas	()
2.4. Razones por las que has faltado a la escuela en este ciclo escolar	
Flojera	()
Problemas de salud	()
Problemas familiares	()
2.5. Días a la semana que has faltado a la escuela en este ciclo escolar	
De un día a dos	()
De dos a tres	()
De cuatro a cinco	()
2.6. Razón principal por la que asistes a la escuela	
Para seguir estudiando	()
Para no quedarte en casa	()
Te mandan tus padres	()

3. AMBIENTE FAMILIAR			
3.1. ¿Quién es la persona que le tienes más confianza?			
Madre	()		
Padre	()		
Hermanos	()		
Amigos	()		
3.2. La relación con tus padres es:			
Buena	()		
Mala	()		
Regular	()		
3.3. Recibes insultos cuando haces mal las cosas			
Nunca	()		
A veces	()		
Siempre	()		
3.4. Te ponen atención cuando quieres comentarles algo personal			
Nunca	()		
A veces	()		
Siempre	()		
No me atrevo a contarles	()		
3.5. ¿Qué tan frecuente les demuestras tu afecto?			
Nunca	()		
A veces	()		
Siempre	()		
3.6 ¿Insultas a tus padres cuando estás enojado?			
Nunca	()		
A veces	()		
Siempre	()		
4. AMBIENTE SOCIAL			
4.1. Dentro de tu sector o comunidad existe			
Peligro	()		
Venta de droga	()		
Venta de alcohol	()		
Pandillas	()		
Todas las anteriores	()		
5. AUTOESTIMA			
5.1 ¿Cómo te sientes en casa?			
Feliz	()		
Seguro	()		
Triste	()		
5.2. ¿Te sientes nervioso?			
Nunca	()		
A veces	()		
Siempre	()		
5.3. ¿Eres muy criticado en casa?			
Nunca	()		
A veces	()		
Siempre	()		
5.4. ¿Eres una persona alegre?			
Si	()		
No	()		
5.5. Si pudieras cambiar algo de ti qué aspecto sería:			
Tu cuerpo	()	Tu forma de ser	()
Tu cara	()	Nada	()
Tu vestimenta	()		

Elaboración propia FUENTE: documentos INSP y SEP.
 Tu opinión es muy importante, agradezco tu valiosa participación.

ANEXO II. Cuestionario de inteligencias múltiples

El siguiente cuestionario permite identificar tus diferentes capacidades en los diferentes ámbitos, es decir, las diversas inteligencias que posees, las cuales puedes desarrollar y por lo tanto extender.

Te pido leer de manera cuidadosa y anotar una “X” de acuerdo a la opción que elijas.

Nombre del Alumno:		FRECUENCIA		
No.	FRASE	NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE
1	Percibo las emociones de los demás			
2	Percibo mis sensaciones físicas (dolor, hambre, tensión, etc.)			
3	Cuando me equivoco, aprendo de eso para no repetirlo			
4	Soy capaz de evocar música en mi mente y cambiarla a voluntad (la melodía, ritmo o tonalidad)			
5	Apoyo a las personas cuando percibo que realmente lo necesitan			
6	Cuando pasa algún hecho, reflexiono sobre lo que pudo haberlo causado			
7	Dibujo y / o pinto en forma creativa			
8	Escribo con buena ortografía			
9	Me agrada cuidar animales			
10	Soy responsable con mis compromisos y con los demás			
11	Tengo facilidad para describir imágenes con precisión en forma oral			
12	Tengo oído armónico (capto cuáles acordes corresponden a una melodía)			
13	Recuerdo claramente mis sueños de manera regular			
14	Me doy cuenta de mis errores y aciertos y puedo guiar mis nuevas acciones			
15	Escucho y acepto las ideas de los demás, a pesar de no estar de acuerdo con ellos			
16	Me llama la atención observar células y tejidos en un microscopio			
17	Tengo facilidad para hablar en público			
18	Diferencio los tonos de voz de las personas y las emociones que transmiten			
19	Se me facilita hacer cálculos y operaciones matemáticas tanto mental como escrito			
20	Defiendo mis derechos y me hago respetar, en forma firme y serena			
21	Lo que digo concuerda con la manera en cómo lo expreso (gestos, tonos de voz y lo corporal)			
22	Bailo con gracia			
23	Se me facilita distinguir sonidos así como lo que lo produce (ejemplo: aparatos, animales, cosas).			
24	Puedo orientarme a través de mapas o croquis			
25	Acepto mi responsabilidad por lo que pienso, siento y hago en vez de culpar a otros			
26	Reconozco lo que quieren expresar los demás a través de sus gestos corporales.			
27	Me gusta cultivar plantas			
28	Para solucionar los problemas analizo bien la situación			
29	Soy hábil jugando con objetos con las manos o los pies			
30	Puedo expresarme de manera correcta con las palabras adecuadas.			
31	Obtengo los resultados deseados como líder o conductor de grupos			
32	Reconozco plantas y animales con facilidad			
33	Tengo facilidad para aprender idiomas			
34	Puedo hacer gráficos y diagramas para representar distintos temas			
35	Mis sensaciones físicas me ayudan a percibir situaciones y tomar decisiones			
36	Reconozco tanto mis virtudes y aciertos, como mis limitaciones y errores en vez de culpar a otros			

37	Me gusta más la zona rural que la urbana			
38	Tengo facilidad para solucionar crucigramas, logos, cruzadas, acertijos.			
No.	FRASE	NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE
39	Puedo hacer arreglos musicales combinando instrumentos y voces			
40	Empleo imágenes o escenas internas para hallar soluciones creativas			
41	Expreso fácilmente hablando lo que pienso y siento, en forma comprensible para otros			
42	Expreso lo que siento con mímica y empleando mi cuerpo			
43	Cuando aprendo algo, lo aplico a situaciones futuras			
44	Distingo las diferentes especies de plantas			
45	Silbo o tarareo canciones que escucho			
46	Capto lo negativo y lo positivo de las personas, pero tiendo a reforzar lo positivo en ellas en vez de criticarlas o discutir con ellas			
47	Identifico las emociones que siento en el momento en que aparecen			
48	Me oriento en el espacio sin dificultad			
49	Soy bueno en actividades físicas			
50	Administro mi presupuesto (domingo, mesada, asignación semanal)			
51	Sé componer canciones			
52	Me gusta estar con personas que comparten actitudes e intereses similares a los míos			
53	Recuerdo muy bien los lugares que ví o visité en alguna ocasión			
54	Identifico el deterioro que se le hace al medio ambiente			
55	Puedo resolver problemas reales y asignarles valores numéricos para contabilizar			
56	Tengo facilidad para seguir y repetir diversos tonos musicales con el cuerpo o con algún objeto.			
57	Tengo habilidad manual para desarmar y armar objetos, aparatos, máquinas			
58	Reconozco cuando puedo hacer las cosas solo			
59	Entiendo y empleo el buen humor, el doble sentido de los chistes y los juegos de palabras			
60	Sé cómo funcionan los aparatos y máquinas con solo verlos e imaginándolos por dentro			
61	Diferencio los distintos ecosistemas			
62	Tengo facilidad para identificar temas, letras o sonidos musicales que haya escuchado alguna vez			
63	Expreso fácilmente por escrito lo que pienso y siento, en forma comprensible para otros			
64	Identifico y puedo diferenciar objetos por el tacto			
65	Pido lo que necesito en forma amable, directa y verbal			
66	Distingo los matices de los colores y puedo reproducirlos			
67	Sustento mis ideas con argumentos lógicos y datos verificables			
68	Me agrada defender la naturaleza y el ambiente			
69	Corrijo lo que expreso cuando estoy equivocado.			
70	Puedo mover, contraer o relajar los músculos a voluntad			
71	Considero las opiniones que hacen hacia mi persona, sin afectar mi autoestima			
72	Me preocupa el uso irracional de los recursos naturales y la contaminación ambiental			
73	Reconozco cuando un instrumento está entonado o un cantante afinado			
74	Siempre obtengo calificaciones altas en matemáticas.			
75	Con tan solo ver una fotografía tengo facilidad para reconstruir el lugar en que fueron tomadas			
76	Manejo hábilmente aparatos y vehículos			
77	Comprendo con facilidad los textos y puedo comentarlos			
78	Sé negociar acuerdos			
79	Cuando tomo decisiones analizo la situación actual y planteo			

	hacia donde quiero llegar, para tomar la mejor alternativa			
80	Reflexiono para mejorar mis proyectos			
FUENTE: Modificación a las versiones de Velasco (2012) y Velasco <i>et. al.</i> , (2013).				

HOJA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La presente hoja de evaluación te permitirá identificar las posibles “Inteligencias” que más te inclinas y por lo tanto fortalecerlas, así como otras que puedes desarrollar aún más.

Anota en cada una de las respuestas: una “**N**” si tu opción fue –Nunca-; una “**A**” si tu opción fue – Algunas veces- y una “**F**” si la opción fue Frecuentemente. Para la última columna cuántas veces anotaste la letra “**F**”. EL NÚMERO MAYOR es donde te encuentras fortalecido.

INTELIGENCIA											No. DE VECES QUE ANOTASTE “F” FRECUENTEMENTE
INTRAPERSONAL											
FRASE No.	3	10	14	25	36	47	58	69	71	80	
RESPUESTAS											
INTERPERSONAL											
FRASE No.	1	5	15	20	26	31	46	52	65	78	-
RESPUESTAS											
VERBAL-LINGÜÍSTICA											
FRASE No.	8	11	17	21	30	33	41	59	63	77	
RESPUESTAS											
LOGICO-MATEMATICA											
FRASE No.	6	19	28	38	43	50	55	67	74	79	
RESPUESTAS											
MUSICAL-RITMICA											
FRASE No.	4	12	18	23	39	45	51	56	62	73	
RESPUESTAS											
CORPORAL-KINESTESICA											
FRASE No.	2	22	29	35	42	49	57	64	70	76	
RESPUESTAS											
VISUAL –ESPACIAL											
FRASE No.	7	13	24	34	40	48	53	60	66	75	
RESPUESTAS											
NATURALISTA											
FRASE No.	9	16	27	32	37	44	54	61	68	72	
RESPUESTAS											

Tu colaboración es muy importante, muchas gracias.

ANEXO III. Cuestionario de inteligencia emocional

El siguiente cuestionario apoyará al fortalecimiento de las actividades llevadas a cabo en el salón de clases, por lo que te pido leer con cuidado cada una de las siguientes frases sobre sentimientos y emociones, considera que no hay respuestas buenas o malas; correctas o incorrectas. Además, escribe tú nombre completo.

Anota con una "X" en la columna derecha de acuerdo a la frecuencia con la que se originan, con tres posibles opciones: **Nunca, Algunas veces y Frecuentemente.**

No.	FRASE	FRECUENCIA		
		NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTE MENTE
1	Identifico mis sentimientos en el momento en que aparecen.			
2	Sí debo tomar alguna decisión, hago uso de mis sentimientos.			
3	Cuando mi mejor amigo se molesta conmigo, pido aclarar la situación.			
4	Puedo expresar mis sentimientos de manera no verbal cuando percibo alguna situación			
5	Cuando llego con mis amigos y encuentro al niño que no me cae bien, hago como que olvido el problema y lo saludo.			
6	Puedo controlar mis emociones en el momento en que aparecen.			
7	Cuando me enojo con alguien puedo controlarme y no me dejo llevar por mis impulsos.			
8	Cuando los demás se molestan conmigo, trato de lidiar la situación para que no se agrande el problema.			
9	Cuando voy de compras, gasto menos de lo que había pensado.			
10	Trato de no hacer reproches a las personas que me rodean o incluso a mí mismo cuando las cosas no salen como esperaba			
11	Me gusta resolver mis problemas, aun los más difíciles.			
12	Me gusta vestirme con la ropa que me hace sentir bien.			
13	Pienso que hago bien las cosas, por eso continúo haciéndolas.			
14	Cuando he resuelto problemas me halago a mí mismo.			
15	En general, me considero una persona afortunada por tener una familia y un hogar.			
16	Expreso con facilidad lo que siento.			
17	Cuando cometo un error, me disculpo con la persona.			
18	Felicito a los demás cuando les han salido bien las cosas.			
19	Si alguien tiene un problema, trato de animarlo.			
20	Cuando me siento molesto trato de relajarme, para no desquitarme con el primero que se me ponga enfrente.			
21	Tengo facilidad para comunicarme con las personas que no conozco.			
22	Cuando debo tomar alguna decisión acudo a familiares y amigos para que me apoyen.			
23	Cuando me han rechazado algún proyecto, lo hago por segunda vez para que lo admita el profesor.			
24	Me gusta organizar actividades de cualquier tipo			
25	Cuando estoy estresado y tengo mucho trabajo continúo hasta terminarlo.			

FUENTE: Modificación a las versiones de Álvarez (2001) y; Fernández *et. al.*, (2004)

HOJA DE EVALUACIÓN

En el siguiente apartado se muestrea la hoja de evaluación, la cual te permitirá identificar qué competencias tienes fortalecidas y cuáles merecen atención.

Te pido anotar en cada una de las respuestas: una "N", si tu opción fue – Nunca; una "A", si tu opción fue – a veces y; una "F" si la opción fue – frecuentemente.

También, te solicito anotar en la última columna (de la derecha) cuántas veces anotaste la letra "F", de acuerdo con EL NÚMERO MAYOR es donde te encuentras fortalecido.

Nombre:

CONCIENCIA EMOCIONAL						No. DE VECES QUE ANOTASTE "F" FRECUENTEMENTE-
FRASE No.	1	2	3	4	5	
RESPUESTAS						
REGULACIÓN EMOCIONAL						No. DE VECES QUE ANOTASTE "F" FRECUENTEMENTE-
FRASE No.	6	7	8	9	10	
RESPUESTAS						
AUTONOMÍA PERSONAL						No. DE VECES QUE ANOTASTE "F" FRECUENTEMENTE-
FRASE No.	11	12	13	14	15	
RESPUESTAS						
INTELIGENCIA INTERPERSONAL						No. DE VECES QUE ANOTASTE "F" FRECUENTEMENTE-
FRASE No.	16	17	18	19	20	
RESPUESTAS						
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR						No. DE VECES QUE ANOTASTE "F" FRECUENTEMENTE-
	21	22	23	24	25	

Agradezco tu valiosa colaboración.

ANEXO IV. Programa de Inteligencia Emocional

- **Conciencia emocional**

¿CÓMO ME SIENTO HOY?

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros (Mayer *et. al.*, 2000 citado por Mestre *et al.*, 2000).

De esta forma, guiar al alumno desde el contexto educativo. Educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2001). A la vez que aprendan los contenidos curriculares expresados por la normatividad.

El Sistema Educativo ha priorizado la adquisición de conocimiento, es decir, el desarrollo cognitivo, dejando de lado el aspecto emotivo, por lo que se pretende la formación holística de los alumnos, a través de una educación que guíe lo profesional y lo emocional.

La expresión corporal y verbal data desde que el hombre inicio su vida en la Tierra, pues cuando cazaban y se enfrentaban a los animales expresaban sentimientos y emociones a través de gestos y de su propio lenguaje. Sin embargo, no es sino hasta los años setenta y ochentas del siglo XX cuando es conformado como objeto de estudio.

Los sentimientos son producto de las emociones, su principal característica es que son más duraderos que las emociones, mientras que las emociones son expresiones biológicas, psicofisiológicas y de estado mental refieren al resultado de un estímulo provocado por personas, animales o cosas y son las que te impulsan y motivan para actuar, es decir, son más intensas que los sentimientos.

OBJETIVOS

Tomar conciencia de lo importante que es reconocer los propios sentimientos y emociones y de las personas que te rodean, con el objeto de solucionar situaciones problemáticas a través de la comunicación verbal, de esta forma desarrollar la empatía.

Analizar la posición y expresión que toma el cuerpo humano (comunicación no verbal) ante situaciones diversas para reflexionar sobre nuestras actitudes.

POBLACIÓN RECEPTORA

En la primera intervención la asignatura de Ofimática es impartida a los grupos experimental 1D 34 alumnos (15 mujeres, 19 hombres), 2D 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) y 3B 40 educandos (16 mujeres y 24 hombres). La edad por la que atraviesan los adolescentes es entre 11 y 15 años. 100% proviene de la zona donde está ubicada la Escuela Secundaria General 203 “Gabriela Mistral”, sita en Los Héroes Tecámac, Tecámac, Estado de México. Comprendida como zona urbana.

En la segunda intervención la asignatura es de Historia a los grupos 2A (16 mujeres y 21 hombres y 2D (19 mujeres y 20 hombres) como grupos experimental, la edad por la que atraviesan los alumnos es de 11 y 15 años, el 95% de es originario de Tocuila, Texcoco y el otro 5% es de las poblaciones vecinas; Santa Cruz de Abajo, Sn Felipe y Atenco, comprendida como zona rural; la Escuela Secundaria General 75 “Justo Sierra” está ubicada en Tocuila, Texcoco.

TIEMPO

1ª. INTERVENCIÓN (TECÁMAC): 1 módulo (50 minutos)

2ª. INTERVENCIÓN (TEXCOCO): 1 módulo (50 minutos)

RECURSOS Y MATERIALES

Hoja de papel, lápiz o bolígrafo, paletas, aula con iluminación.

ORIENTACIONES PARA EL FORMADOR

METODOLOGÍA

De acuerdo a Bisquerra (2003) la educación emocional se divide en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

De tal forma, que el taller está enfocado en el primer bloque:

1. 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.
 - 1.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
 - 1.2. Dar nombre a las emociones: habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
 - 1.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

Para llevar a cabo la práctica del taller será con dinámicas de grupo y las actividades impulsarán hacia:

- a) Desarrollo afectivo: placer

ANTES DE LA ACTIVIDAD

Pedir a los alumnos ir con pants, para sentirse más cómodos y un tapete para sentarse porque no ocuparán las butacas.

DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

Para introducir a los adolescentes en el reconocimiento de los propios sentimientos y emociones.

1. INICIO: Repartir una paleta a cada uno de los alumnos (cada paleta tendrá un papelito escrito con alguna emoción), a cinco de ellos les tocará paleta de chocolate, quienes serán los que pasarán a expresar la emoción que les haya tocado.

A otros cinco alumnos, les tocará paleta naranja y un papelito con el enunciado “obra de teatro, emoción negativa” conformarán un equipo para realizar una obra de teatro, indicándoles que están insertos en un problema, y es necesario resolverlo. Además, deberán expresar las diferentes emociones negativas: tristeza, miedo, ira, asco.

- Los personajes son: una mujer embarazada, un médico, una recepcionista, un policía, un comerciante.

A otros cinco alumnos les tocará una paleta verde con un papelito y el enunciado “obra de teatro, emoción positiva” su tarea será hacer una obra de teatro pero enfatizar en las emociones positivas: alegría, sorpresa.

- Los personajes son: papá, mamá, hijo, hermana, amigo.

En cuanto a los alumnos que no participarán en la obra realizarán el mismo ejercicio pero el planteamiento y la solución la escribirán en una hoja.

Tiempo: 15 minutos

DESARROLLO: Pedir al equipo que expongan su obra de teatro.

Tiempo: 25 minutos

TÉRMINO: En plenaria pedir respuesta a las siguientes preguntas.

- ¿Cómo actuó cada uno de ellos?
- ¿Cuáles son los sentimientos y emociones que mostraron?
- ¿Cuál es la importancia de la comunicación?
- ¿Cómo solucionaron el problema?
- ¿Cuál es el sentimiento que te produjo al ver la obra de teatro?
- ¿Reconoce las diferentes respuestas a las diferentes situaciones? ¿Cuáles son?
- ¿Cuándo fue la última vez que se enojaron con las personas que estiman y por qué?
- ¿Cuándo fue la última vez que se sintieron alegres y cuál fue el motivo?
- ¿Cuándo fue la última vez que se sintieron tristes y por qué?
- ¿Cuándo fue la última vez que sintieron miedo y por qué?
- ¿Cómo se sienten hoy?

Tiempo: 25 minutos

Conclusiones: Plantear la diferencia entre sentimiento y emoción, la importancia de la comunicación verbal y no verbal para la solución de problemas, reflexionar acerca de la empatía.

Señalar que cuando una persona quiere quejarse o reclamar sobre alguna situación que no le parece, debe justificar su estado emocional porque no puede enojarse con las demás personas para desquitarse por tener un mal día, además optar por resolver el problema cuando ya estén más tranquilos.

Tiempo: 10 minutos

- **Regulación emocional**

REGULANDO MIS EMOCIONES

INTRODUCCIÓN

El control de las emociones no significa que ellas deban suprimirse, sino que se refiere a cómo manejarlas, regularlas o transformarlas si es necesario. Supone poseer una serie de habilidades que permitan a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante los diversos acontecimientos de la vida (Vivas *et al.*, 2007).

Es decir, cuando el alumno se autoconoce, identifica sus propias emociones positivas o negativas y el siguiente paso es autorregularlas.

Poseer control emocional no significa que no tengamos que enfrentarnos en la vida diaria a situaciones que impliquen conflictos con otras personas o situaciones, por cuanto así es la dinámica de la vida misma. El autocontrol significa saber superar los bloqueos emocionales que ciertas situaciones pueden provocar. Lo verdaderamente importante es intentar reconocer y controlar las emociones negativas para que no desplacen las positivas (Vivas y González, 2007).

OBJETIVOS

Controlar las emociones negativas, a partir de ejercicios de regulación emocional

Fortalecer la capacidad de autogenerarse emociones positivas

POBLACIÓN RECEPTORA

En la primera intervención la asignatura de Ofimática es impartida a los grupos experimental 1D 34 alumnos (15 mujeres, 19 hombres), 2D 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) y 3B 40 educandos (16 mujeres y 24 hombres). La edad por la que atraviesan los adolescentes es entre 11 y 15 años. 100% proviene de la zona donde está ubicada la Escuela Secundaria General 203 “Gabriela Mistral”, sita en Los Héroes Tecámac, Tecámac, Estado de México. Comprendida como zona urbana.

En la segunda intervención la asignatura es de Historia a los grupos 2A (16 mujeres y 21 hombres y 2D (19 mujeres y 20 hombres) como grupos experimental, la edad por la que atraviesan los alumnos es de 11 y 15 años, el 95% de es originario de Tocuila, Texcoco y el otro 5% es de las poblaciones vecinas; Santa Cruz de Abajo, Sn Felipe y Atenco, comprendida como zona rural; la Escuela Secundaria General 75 “Justo Sierra” está ubicada en Tocuila, Texcoco.

TIEMPO

1ª. INTERVENCIÓN (TECÁMAC): 1 módulo (50 minutos)

2ª. INTERVENCIÓN (TEXCOCO): 1 módulo (50 minutos)

RECURSOS Y MATERIALES

Hoja de papel, lápiz o bolígrafo, paletas, aula con iluminación.

ORIENTACIONES PARA EL FORMADOR

METODOLOGÍA

De acuerdo a Bisquerra, 2003) la educación emocional se divide en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

El taller está enfocado al segundo bloque:

2. 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.

- 2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)
 - 2.2. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno

no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

2.3. Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

2.4. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

2.5. Competencia para auto-generar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

ANTES DE LA ACTIVIDAD

Pedir a los alumnos ir con pants, para sentirse más cómodos, un tapete y una cobija pequeña porque no ocuparán las butacas.

DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

1. Repartir dulces, seis de ellos tendrá un papelito en el que esté escrito el nombre de la emoción (sorpresa, felicidad, tristeza, asco, miedo, ira) que van a actuar.

Pedir a los que les tocó el papelito exponer como cuando actúan en la vida real de acuerdo a la emoción que les haya tocado.

Tiempo: 10 minutos

2. Hacer reflexión y lanzar preguntas al aire:
¿Por qué actúo de esta forma?
¿Qué siento al actuar así?

Tiempo: 5 minutos

3. Hacer un ejercicio de respiración: inhalar y exhalar tres veces, para que se tranquilicen. Después de que se acuesten en el tapete y taparse con la cobija. Para ir tranquilizándolos nuevamente que respiren tres veces. Cuando estén más tranquilos, que cierren los ojos y contarles un cuento (está después de las conclusiones). De esta forma estarán relajados, podrán reflexionar sobre sus actitudes

Tiempo: 35 minutos

Hacer reflexión de que cuando una persona sienta que va actuar mal, respire profundamente antes de hacerlo.

¿Preguntarles cómo se sienten?

Para terminar la actividad se dan un aplauso por las reflexiones que hacen y para actuar mejor.

CONCLUSIONES: Comentar sobre la importancia de conocer las propias emociones porque de esta manera conocemos sus consecuencias y pueden guiarse por buenos caminos, al no reconocerlas existe la tendencia de cometer más errores.

Tiempo: 10 minutos

CUENTO

Son las 10:00 hrs. a.m. Imagina que te vas de viaje a la playa, tomas tus maletas y te vas directo al aeropuerto, se te ha hecho tarde, no recordaste que el vuelo salía a las 11:00 hrs, a pesar de que lo has estado esperando durante varios días. Cuando llegas al aeropuerto te das cuenta que olvidaste tu boleto y el dinero, te llenas de angustia porque no sabes que hacer. Quedaste de verte con tus amigos a las 13:00 hrs.p.m., en el hotel y probablemente pierdas el vuelo.

Decides hablarles por teléfono porque llegarás una hora más tarde o tal vez más, pero ¡oh! Sorpresa tampoco traes el celular y no sabes cómo comunicarte porque tampoco te sabes su número.

Así que tomas un taxi, con la esperanza de volver rápido, pero tus cálculos se equivocan porque en ese momento empieza a llover y el tráfico no se hace esperar. Pasan 20, 30 minutos y por fin llegaste a casa, le pides al conductor que te espere, que no tardas; bajas del taxi a prisa, abres la puerta y comienzas a buscar tus boletos y recuerdas que aunque lo encuentre ya no te servirá pues ha pasado la hora y no crees que te asignen otro vuelo.

Estás enojado, furioso, gritas y te reprochas lo que pasó. Por los gritos que diste, sale tu mamá de su recámara y pregunta ¿Qué pasa, estás ahí, y el vuelo?

Te pones a llorar y a gritar, tu mamá trata de tranquilizarte. Después de algunos minutos le cuentas a tu mamá lo que pasó y ella dice -¿no recuerdas que por la noche pusiste los boletos en tu maleta? para que no se te hiciera tarde dejaste todo en orden-, en ese momento lo recuerdas, tu mamá tiene razón, las cosas están en la maleta y comienzas a llorar más fuerte.

Tu mamá te abraza, llora contigo y te dice: ¡no te preocupes, vamos a solucionarlo!. Te pasa el celular para que les llames a tus amigos; te apoya para que vuelvas a comprar tu boleto y te lleva al aeropuerto para apoyarte.

Cuando llegas con tus amigos, ellos ya están festejando su encuentro, abrazas a cada uno de ellos. (por cierto son cuatro y contigo cinco amigos), comienzan a bailar. En ese momento te sientes bien, tranquilo, feliz, tu angustia se ha ido.

Se despiden porque ya es tarde y mañana tendrán una actividad. Pero cuando te diriges a tu recámara, de repente se va la luz, se apaga todo, sientes que alguien te sigue, así que caminas más rápido, pero eso que te persigue también va más a prisa, te dispones a correr, entonces lo que te persigue también corre; te llenas de miedo porque no puedes ver nada, además no sabes por dónde ir; empiezas a imaginarte cosas – ¿Qué será, te preguntas? Corres, corres más rápido, una luz se ve al fondo y tratas de llegar a ella; es la puerta principal, es una luz natural. Corres, corres más rápido, estás lleno de miedo; al atravesar la puerta volteas hacia atrás y te das cuenta que sólo era un perro buscando a su dueño; te topas

con el trabajador de limpieza y dice: gracias por encontrarlo lo estaba buscando; respiras profundo agradeces que no haya sido lo que estabas pensando.

Y en ese momento, prenden las luces, te das cuenta que estás sudando; pero como si no hubiera pasado nada, te vas directo a la cama.

Al siguiente día, se reúnen los amigos para visitar un paisaje cerca de la playa, pero al estarse poniendo de acuerdo, una de tus amigas se molesta porque ella quería ir primero a otro lado, entonces hace un berrinche, empieza a decirles que por eso no quería venir porque no toman en cuenta sus decisiones. La observas y te das cuenta que se ve muy mal molestarse de esa manera pudiendo acordar con un pequeño diálogo. Pero ella no lo toma así y decide regresar a la cama.

Los otros tres amigos y tú se van a contemplar el paisaje. Al llegar observas con delicadeza las plantas, las flores hermosas, los árboles, el pasto, la cascada azul que tanto querías conocer. Entrás al agua, nadas como un pez y sientes paz y tranquilidad.

Reconoces que el ser humano tiende a molestarse por diversas situaciones, muchas de ellas no tienen justificación.

Al llegar a casa le cuentas lo que sucedió a tu mamá y deciden que cuando estén molestas ya entre ustedes o con las cosas o situaciones que les pasen primero van a pensar bien las cosas para tomar decisiones y si alguna vez se molestan con algún amigo, es mejor platicar antes de agredir.

Elaboración

propia.

- **Autonomía personal**

QUERIÉNDOME COMO SOY!

INTRODUCCIÓN

Roca (2005) citado por Roca (2013) la define como autoestima sana; es la actitud positiva hacia uno mismo que incluye la tendencia a conducirnos, es decir, a pensar, sentir y actuar, en la forma más sana, feliz y autosatisfactoria posible".

Para mantenerla implicaría:

- Conocernos a nosotros mismos, con nuestros déficits y también con nuestras cualidades.
- Aceptarnos incondicionalmente, independientemente de nuestras limitaciones o logros, y de la aceptación o rechazo que puedan brindarnos otras personas.
- Mantener una actitud de respeto y de consideración hacia uno mismo.
- Tener una visión del yo como potencial (Roca, 2013)

Por otra parte, el término motivación se deriva del verbo latino "moveré" poner en movimiento o estar listo para la acción (Moore, 2001 citado por Díaz, 2002). Implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar en la manera en que lo hacemos (Woolfolk, 2006 citado por Díaz, 2002). Es una necesidad indispensable para el hombre, en cuanto a que necesita sentirse amado y respetado para asegurar el desarrollo (González y Arratia, 2001).

Pero para generar autoestima y motivación en nosotros mismos necesitamos ser responsables.

Por otra parte el concepto de autoeficacia introducido por Bandura en 1977 enfatiza en la importancia de las creencias propias de cada individuo sobre la habilidad de conocer algo nuevo, por lo tanto la autoeficacia es considerada como la clave para llegar al éxito del aprendizaje. La autoeficacia influye en la percepción de la gente, es decir en cómo piensa, cómo siente y cómo actúa.

De esta forma, un alto sentido de eficacia facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en distintos contextos incluyendo la toma de decisiones y el logro académico (Bandura, (1997) en Olivari y Urra (2007)).

En otras palabras, la autoeficacia es como el motor que hace funcionar al esfuerzo para que éste actúa a favor de los objetivos.

OBJETIVOS

Identificar y fortalecer las características positivas de sí mismo

Generar la automotivación, así como la autoeficacia para guiarlos hacia los objetivos y poder lograrlos

POBLACIÓN RECEPTORA

En la primera intervención la asignatura de Ofimática es impartida a los grupos experimental 1D 34 alumnos (15 mujeres, 19 hombres), 2D 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) y 3B 40 educandos (16 mujeres y 24 hombres). La edad por la que atraviesan los adolescentes es entre 11 y 15 años. 100% proviene de la zona donde está ubicada la Escuela Secundaria General 203 “Gabriela Mistral”, sita en Los Héroes Tecámac, Tecámac, Estado de México. Comprendida como zona urbana.

En la segunda intervención la asignatura es de Historia a los grupos 2A (16 mujeres y 21 hombres y 2D (19 mujeres y 20 hombres) como grupos experimental, la edad por la que atraviesan los alumnos es de 11 y 15 años, el 95% de es originario de Tocuila, Texcoco y el otro 5% es de las poblaciones vecinas; Santa Cruz de Abajo, Sn Felipe y Atenco, comprendida como zona rural; la Escuela Secundaria General 75 “Justo Sierra” está ubicada en Tocuila, Texcoco.

TIEMPO

1ª. INTERVENCIÓN (TECÁMAC): 1 módulo (50 minutos)

2ª. INTERVENCIÓN (TEXCOCO): 1 módulo (50 minutos)

RECURSOS Y MATERIALES

Hoja de papel, lápiz o bolígrafo, aula con iluminación.

ORIENTACIONES PARA EL FORMADOR

METODOLOGÍA

De acuerdo a Bisquerra (2003) la educación emocional se divide en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

El taller está enfocado al tercer bloque:

3. AUTONOMÍA PERSONAL (autogestión: dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas 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.
 - 3.1. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
 - 3.2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
 - 3.3. Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
 - 3.4. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
 - 3.5. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los más media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
 - 3.6. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

3.7. Autoeficacia emocional: capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su –teoría personal sobre las emociones- cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

ANTES DE LA ACTIVIDAD

Pedir a los alumnos ir con pants, para sentirse más cómodos y un tapete para sentarse porque no ocuparán las butacas.

DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

1. Comienza el taller con una frase que estará pegada en el pizarrón con papel bond. “Todo hombre debe decidir una vez en su vida si se lanza a triunfar, arriesgándolo todo, o se sienta a contemplar el paso de los triunfadores”. De Thomas Alva Edison. Comentar que fue un empresario y un prolífico inventor estadounidense que patentó más de mil inventos (durante su vida adulta hacía un invento cada quince días).

Tiempo: 5 minutos

2. Ver el video el circo de las mariposas
Pedir dos comentarios acerca de la película

Tiempo: 20 minutos

3. Repartir dos hojas; en la primera anotarán los aspectos de su vida que no les agradan y en la otra hoja las cosas que les agradan y las cosas que han hecho bien.

Leer lo que hayan escrito; guardarán la hoja con palabras positivas y la otra la desecharán.

Tiempo: 10 minutos

Repartir una hoja para que anoten: 1. ¿Qué es lo que quieren estudiar? (En caso de que algún alumno no tenga idea de lo que quiere, contactarlo con trabajo social para que lo apoyen)_2. ¿Realizas las tareas por voluntad o por obligación? (Puntualizar en que la motivación es interna parte de sus intereses, necesidades, gustos, preferencias.

Recaltar que una persona logra las cosas cuando verdaderamente lo desea y no es necesario que alguien le diga lo que debe hacer)

4. Anota dos de tus metas u objetivos académicos a corto (un mes), mediano (de seis meses a un año) y largo plazos (de dos a cinco años y anotar las acciones para lograrlo).

Precisar en que tener autoestima genera mayor motivación y orienta las acciones para ser autoeficaces; además para esforzarse día a día y lograr el objetivo planteado.

Tiempo: 10 minutos

5. Repartirles una hoja con lo siguiente:

1. Me quiero porque...
2. Si yo no existiera la vida dejaría de ser
3. Entonces “SOY ÚNICO E IRREPETIBLE” y soy importante porque...

En la parte inferior derecha anotar la frase “ERES TAN BUENO COMO LO MEJOR QUE HAYAS HECHO EN TU VIDA”

Reflexionar que tienen una parte positiva que tal vez ya no recuerdan.

Tiempo: 5 minutos

CONCLUSIONES

Enfatizar en que crean en sí mismos y pedir que al llegar a casa peguen las hojas en su puerta para recordar cuando piensen que tienen muchos obstáculos y al leerla, sabrán que sus objetivos pueden lograrlos a pesar de todo.

Además, para recordar que tienen objetivos que con responsabilidad pueden cumplir.

Tiempo: 5 minutos

Actividad 1

No me agrada de mi vida

Lo que me agrada de mi vida

Actividad 2

¿Qué es lo que quieren estudiar?

¿Realizas las tareas por voluntad o por obligación?

Metas u objetivos académicos a corto plazo (un mes).

Acciones para lograrlo

Mediano plazo (de seis meses a un año)

Acciones para lograrlo

y largo plazo (de dos a cinco años y anotar las acciones para lograrlo).

Actividad 3

Me quiero porque...

Si yo no existiera la vida dejaría de ser ...

Entonces “SOY ÚNICO E IRREPETIBLE

Y soy importante porque...

“ERES TAN BUENO

COMO LO MEJOR

QUE HAYAS HECHO EN TU VIDA”:

- **Inteligencia interpersonal**

COMPARTIENDO EXPERIENCIAS

INTRODUCCIÓN

Inteligencia interpersonal: Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales y poseer la capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. (Bisquerra, 2003).

El comportamiento interpersonal importantísimo en la adquisición de refuerzos sociales, culturales y económicos. Los niños que no tienen comportamientos sociales apropiados experimentan aislamiento, rechazo y, en conjunto, menos felicidad e insatisfacción personal. Las interacciones sociales le proporcionan la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica (Peñafiel y Serrano, 2010).

En el mismo sentido, Peñafiel y Serrano (2010) manifiestan que. “el término habilidad se emplea para destacar que la competencia social no es un rasgo de personalidad, sino un conjunto de respuestas específicas asociadas a determinada clase de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaje”. Así como, “las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”.

De esta manera, para Golstein (1980) citado por Peñafiel y Serrano (2010) las habilidades sociales básicas, son: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un elogio, entre otros aspectos.

Por otro lado, el constructo asertividad fue definido por Alberti y Emmons (1970) citado por Peñafiel y Serrano (2010) como: el comportamiento que fomenta la igualdad de las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, salvaguardarnos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y

agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás.

La conducta asertiva implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La persona asertiva elige por ella misma, protege sus propios derechos y respeta los derechos de los otros, consigue sus objetivos, sin herir a los demás, es expresiva socialmente y emocionalmente, se siente bien con ella misma y tiene confianza en sí misma. El objetivo de la conducta asertiva no es conseguir lo que el sujeto quiere, sino comunicarlo de forma clara y directa. El niño defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones.

De esta forma, el ser asertivo no significa que no puedas expresar lo que sientes sino que digas las cosas de una forma que no afecte los sentimientos de los demás.

OBJETIVOS

- Generar el material necesario que permita la interacción interpersonal a fin de desarrollar la capacidad de mantener buenas relaciones con los compañeros de clase.
- Crear un espacio formativo a partir de un conjunto de actividades a fin de expresar los sentimientos de forma asertiva respetando los derechos de los demás.

POBLACIÓN RECEPTORA

En la primera intervención la asignatura de Ofimática es impartida a los grupos experimental 1D 34 alumnos (15 mujeres, 19 hombres), 2D 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) y 3B 40 educandos (16 mujeres y 24 hombres). La edad por la que atraviesan los adolescentes es entre 11 y 15 años. 100% proviene de la zona donde está ubicada la Escuela Secundaria General 203 “Gabriela Mistral”,

sita en Los Héroes Tecámac, Tecámac, Estado de México. Comprendida como zona urbana.

En la segunda intervención la asignatura es de Historia a los grupos 2A (16 mujeres y 21 hombres y 2D (19 mujeres y 20 hombres) como grupos experimental, la edad por la que atraviesan los alumnos es de 11 y 15 años, el 95% de es originario de Tocuila, Texcoco y el otro 5% es de las poblaciones vecinas; Santa Cruz de Abajo, Sn Felipe y Atenco, comprendida como zona rural; la Escuela Secundaria General 75 “Justo Sierra” está ubicada en Tocuila, Texcoco.

TIEMPO

1ª. INTERVENCIÓN (TECÁMAC): 1 módulo (50 minutos)

2ª. INTERVENCIÓN (TEXCOCO): 1 módulo (50 minutos)

RECURSOS Y MATERIALES

Hoja de papel, lápiz o bolígrafo, aula con iluminación.

ORIENTACIONES PARA EL FORMADOR

METODOLOGÍA

El taller está enfocado al cuarto bloque:

En expresiones de Bisquerra (2003) “INTELIGENCIA INTERPERSONAL: 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”.

1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
3. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

5. Compartir emociones: tomar conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por:

- Grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva.
- Grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

6. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

7. Asertividad. Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir –no- claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

ANTES DE LA ACTIVIDAD

Dar una introducción acerca de lo que es la inteligencia interpersonal

DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

1. Pedir que se integren por parejas y que formen filas con el propósito de que queden de frente. (en total cuatro filas). La profesora comenta que es importante identificar los sentimientos y emociones propios y de los demás para no herir a las personas que queremos, o bien las que se encuentren alrededor, es decir, debemos ser asertivos en lo que queremos expresar de acuerdo al contexto en el cual nos encontremos.

Pedir que imaginen a su mejor amigo, que es el que está enfrente de ellos, se molestó muchísimo porque tomó su diario que traía en la mochila.

2. Pedir a los que se encuentran en la fila izquierda que respondan de forma agresiva al problema suscitado. Y los de la fila derecha que respondan de forma asertiva.

Tiempo: 15 minutos

3. Menciona que es importante saber escuchar lo que te dicen los amigos antes de molestarte o agredir.
4. Los de la fila izquierda comentan con respeto las cosas que no les gusta de su compañero y en seguida hacen lo mismo los de la fila derecha.

Tiempo: 10 minutos

5. Formar un círculo, a cada alumno se les reparte una tarjeta. Estas tarjetas llevarán palabras como: “gracias”, “por favor”, “de nada”, “¿Quieres que te ayude?”, “Te lo agradezco”, “¿Te agrada?”, “Lo que más me agrada de ti es...” y además estará escrito el nombre de alguno de sus compañeros con el que van a dirigir.
6. Cada alumno inventa una frase de acuerdo a la palabra que le tocó y le va a decir a su compañero. Por ejemplo: “por favor” podrías ayudarme a resolver los problemas de matemáticas.

Tiempo: 15 minutos

CONCLUSIONES:

Se hacen preguntas al aire:

¿Por qué crees que es importante el buen manejo de habilidades sociales? ¿Por qué crees que debemos responder de forma asertiva? ¿Cómo te sentiste al decirle a tu compañero lo que pensabas de él? ¿Cómo crees que se sintió tu compañero al decirle lo que pensabas de él? ¿Cómo te sentiste tú? ¿Qué sintieron cuando su compañero les dijo una frase con palabras agradables?

Tiempo: 10 minutos

- **Habilidades de vida y bienestar**

SI ME SIENTO BIEN, ESTOY BIEN CON TODOS

INTRODUCCIÓN

Para Veenhoven (2005) citado por Garduño *et. al.*, (2005), quien manifiesta que el término calidad de vida es una habilidad de la vida.

El concepto de habilidades de la vida “engloba la experimentación de bienestar subjetivo (emocionales agradables) en las cosas que hacemos diariamente en la escuela, en el tiempo libre, en el trabajo, en la familia y en las actividades sociales. Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando los posibles obstáculos que la vida pueda deparar. Tener afán de colaborar y comprender a los demás. Experimentar bienestar al compartir, emociones, vivencias, situaciones con los que nos rodean. Colaborar en la resolución de conflictos” (Renom, 2007).

Las habilidades de la vida se conciben como aquellas competencias que se hacen necesarias para la vida (Renom, 2007).

La fluidez (en inglés flow) es un estado emocional positivo (Csikszentmihalyi, 1975, 1990: Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988) que se experimenta en momentos en los que las personas se encuentran totalmente implicadas en la actividad que están realizando, hasta un punto en el que nada más parece ser importante. Las personas que experimentan fluidez sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción, más allá del mero divertimento.

Esta experiencia es en sí misma tan placentera que lleva a continuar en la actividad, a pesar de la presencia de costes y obstáculos. También, se produce cuando las habilidades de la persona están en equilibrio con los retos y desafíos que la actividad le plantea.

Algunas personas logran transformar tareas rutinarias, trabajos aburridos, circunstancias realmente adversas en experiencias subjetivamente controlables, de los que pueden extraer algún grado de satisfacción y que en ocasiones han propiciado que han cambiado el curso de la historia (Vecina, 2006). Esto significa

que para negociar es importante es renunciar algunas cosas por ambas partes para tomar acuerdos. La clave de la negociación es la conversación.

OBJETIVOS

- General las situaciones que favorecen las habilidades de vida y bienestar a fin de mantener los comportamientos adecuados y responsables de acuerdo a la situación
- Favorecer la interrelación entre los grupos de personas en situaciones de conflicto para mostrar su capacidad de sentir bienestar subjetivo y poder transmitirlo a sus compañeros

POBLACIÓN RECEPTORA

En la primera intervención la asignatura de Ofimática es impartida a los grupos experimental 1D 34 alumnos (15 mujeres, 19 hombres), 2D 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres) y 3B 40 educandos (16 mujeres y 24 hombres). La edad por la que atraviesan los adolescentes es entre 11 y 15 años. 100% proviene de la zona donde está ubicada la Escuela Secundaria General 203 “Gabriela Mistral”, sita en Los Héroes Tecámac, Tecámac, Estado de México. Comprendida como zona urbana.

En la segunda intervención la asignatura es de Historia a los grupos 2A (16 mujeres y 21 hombres y 2D (19 mujeres y 20 hombres) como grupos experimental, la edad por la que atraviesan los alumnos es de 11 y 15 años, el 95% de es originario de Tocuila, Texcoco y el otro 5% es de las poblaciones vecinas; Santa Cruz de Abajo, Sn Felipe y Atenco, comprendida como zona rural; la Escuela Secundaria General 75 “Justo Sierra” está ubicada en Tocuila, Texcoco.

TIEMPO

1ª. INTERVENCIÓN (TECÁMAC): 1 módulo (50 minutos)

2ª. INTERVENCIÓN (TEXCOCO): 1 módulo (50 minutos)

RECURSOS Y MATERIALES

Hoja de papel, lápiz o bolígrafo, espejo, aula con iluminación.

ORIENTACIONES PARA EL FORMADOR

METODOLOGÍA

El taller está enfocado al quinto bloque:

1. **HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR:** Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.
2. **Identificación de problemas:** capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
3. **Fijar objetivos adaptativos:** capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
4. **Solución de conflictos:** capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
5. **Negociación:** capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
6. **Bienestar subjetivo:** capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
7. **Fluir:** capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

ANTES DE LA ACTIVIDAD

Pedir a los alumnos un espejo pequeño

DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

Indicar que saquen el espejo solicitado, la profesora escribe en el pizarrón, los siguientes aspectos:

1. “a la mejor persona que he conocido”,
2. “porque soy único e irrepetible”,
3. “ser el mejor”,
4. “me siento muy feliz”.

Después pide que se vean en el espejo; la profesora pregunta ¿qué ven? Los alumnos responden en voz alta “a la mejor persona que he conocido”; la profesora pregunta ¿por qué pienso eso?; los alumnos responden “porque soy único e irreplicable”; la profesora pregunta ¿Cuál es tu meta? Ellos responden “ser el mejor”; la profesora pregunta una vez más ¿y cómo me siento hoy? Ellos terminan diciendo “me siento muy feliz”.

La dinámica se repite dos veces.

Tiempo: 15 minutos.

Pedir que formen un círculo para masajear. Explicar la importancia de sentirse bien, primero consigo mismo y después con los demás, esto ayuda a fortalecer la autoestima.

DINÁMICA DE RELAJACIÓN

Los alumnos forman un círculo, se toman de la mano, tocan los hombros a sus compañeros y masajean éstos durante dos minutos, después en la cabeza; repiten una ocasión más (hombros y cabeza). Dejan de masajear, cierran los ojos; inhalan y exhalan de manera profunda tres veces. Al final aplauden.

Tiempo: 25 minutos

CONCLUSIONES

Comentar que cuando una persona se siente bien puede hacerlo con los demás también. Aunque para llegar a este nivel hay que trabajar mucho porque con regularidad las personas enfrentan conflictos internos y externos a lo largo de su vida sobrepasando la confianza que tiene en sí misma, sin embargo, la decisión está en cada uno para atreverse a cambiar.

Tiempo: 10 minutos

ANEXO VI. Bitácora de Observación

[illegible]