



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

El control emocional como estrategia docente para promover el desarrollo de la conducta asertiva en los alumnos a nivel secundaria.

Tesis para obtener el grado de

Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitiva.

presenta:

Adriana Guadalupe Garibay López

Asesor tutor:

Martha Patricia Mendoza Andrade

Asesor titular:

Ana Bertha Ibarra Gómez

Ixtapaluca, Estado de México

Octubre, 2011

Agradecimientos

Gracias Dios por la compañía, la fortaleza y los valores que adquirí durante este proceso. ¡Lo logramos! tú sabes que esto significa más que algo profesional.

También doy las gracias a los grandes pilares de mi vida: mis padres, mi hermana, mi esposo y mi hermoso bebe.

Lic. Adriana Guadalupe Garibay López.

El control emocional como estrategia docente para promover el desarrollo de la conducta asertiva en los alumnos de secundaria.

Resumen

En la actualidad las instituciones educativas requieren de la inteligencia emocional (IE) por ser de importancia para el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del aula. Sin embargo la realidad es que está prácticamente ausente de los actuales planes de estudio y que, mirando al futuro deja muy poco espacio para que el docente pueda manejar estas competencias socioafectivas con los alumnos (Martín, 2006).

La presente investigación indagó el grado de influencia que existe entre el control emocional docente para autorregularse y determinar al mismo tiempo como éste puede modificar el comportamiento de los alumnos hacia la asertividad conductual, cuando se aplica una estrategia de enseñanza docente que combine el programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE) con los aspectos Lúdicos (programa de juegos) para mejorar el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los participantes.

El enfoque de este trabajo de investigación es cuantitativo correlacional y se dirigió una muestra aleatoria representativa del personal docente de la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial N°111 Ing. “Guillermo González Camarena” turno vespertino ubicada en la colonia Santa Cruz, Av. Hermenegildo Galeana s/n Valle de Chalco Solidaridad. Estado de México.

Los resultados fueron alentadores ya que después de la implementación del programa de intervención se observó una mejoría que permitió valorar los alcances logrados por el programa POCOSE al utilizarlo como estrategia docente. Destacando que la regulación emocional a nivel de control emocional es su aspecto de autorregulación es

una habilidad que claramente interconecta el aprendizaje y el desarrollo conductual del alumno, ya que al estimular el bienestar laboral docente se promueve la empatía y el arte de escuchar, creando una experiencia de aprendizaje.

Índice de Contenidos

Agradecimientos	II
Resumen	III
Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	6
1.1. Antecedentes del Problema	6
1.2. Planteamiento del problema	9
1.3. Hipótesis.	10
1.4. Objetivos de la investigación	10
1.4.1 Objetivo general	10
1.4.2 Objetivos específicos	10
1.5. Justificación	11
1.6. Límites y Limitaciones	15
1.7. Definición de términos	15
Capítulo 2. Marco teórico	19
2.1. El origen de las emociones	19
2.2. Emoción, sentimiento y percepción	21
2.3. Control emocional identificado como autorregulación	24
2.4. Inteligencia Emocional	25
2.5. Inteligencia emocional en la educación	29
2.6. Instrumentos programas y estrategias para el control Emocional (autorregulación)	33

2.7. Programa de intervención el POCOSE (Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales)	37
2.8. Control emocional a nivel de autorregulación y su Vínculo con la Conducta asertiva	41
2.9. El control emocional identificado como autorregulación en el futuro y presentación de estudios	46
Capítulo 3. Metodología	61
3.1. Método de Investigación	61
3.2. Marco Contextual.	63
3.3. Participantes en la Investigación	66
3.4. Instrumentos de recolección	68
3.5. Aplicación del programa de Intervención POCOSE	70
3.6. Captura y análisis de datos	71
3.7. Prueba piloto	74
3.8. Procedimiento	75
3.9. Unidades de análisis	77
Capítulo 4. Análisis de Resultados	79
4.1. Resultados obtenidos por el Instrumento TMMS-24	79
4.2. Análisis Estadístico y resultados generales.	82
4.3. Percepción Emocional y análisis estadísticos.	84
4.4. Comprensión Emocional y análisis estadístico	86
4.5. Regulación Emocional y análisis estadístico	88
4.6. Presentación de resultados obtenidos por el	

Instrumento CABS-II	91
4.7. Análisis Estadístico del instrumento CABS-II	92
4.8. Resultados del programa de intervención POCOSE (Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales) Modificado con	
Actividades lúdicas	94
Capítulo 5. Conclusiones	99
5.1. Principales hallazgos de la investigación	100
5.2. Recomendaciones e investigaciones futuras	107
Referencias	110
Apéndices	
Apéndice 1. Carta de consentimiento.	121
Apéndice 2. Profesores participantes de la muestra	122
Apéndice 3. Alumnos participantes en el programa de intervención.	124
Apéndice 4. Instrumento TMMS-24	125
Apéndice 5. Componentes de la IE en el test	126
Apéndice 6. Instrumento CABS-tipo II	127
Apéndice 7. Programa de Intervención (POCOSE)	129
Curriculum vitae del autor	133

Introducción

La inteligencia emocional (IE) en los últimos años ha propiciado cambios a gran escala, vislumbra una alternativa para que el docente maneje habilidades fundamentales como parte de su deber práctico. La educación debe estar acorde de las exigencias del mundo moderno, replanteando al profesor para que dirija su práctica pedagógica a desarrollar las habilidades sociales, el control de la agresividad, la resolución de problemas y el manejo del estrés como tácticas o estrategias para el control emocional.

Esta última habilidad es definida por diversos autores como Kendal (1980), Ames y Archer (1988), Rutter (1990), Clayton (1993), Cabanach (1996), Hinshaw (1996), Nicolau y García (2002) entre otros, forma parte de las habilidades prácticas de la Inteligencia Emocional (IE), también llamada Autorregulación la cual se concibe como la capacidad del individuo para influir en sus propias respuestas emocionales (Kanfer ,1976). Tomando en cuenta que los profesores son un modelo a seguir por sus pupilos y son determinantes para la maduración de ideas, razonamientos y reacciones, pueden también influir para que estos (alumnos) tengan un comportamiento conductual asertivo dentro de su ámbito escolar.

Con base en lo anterior en el Capítulo 1, se presentaron los argumentos que justificaron que el problema de investigación es relevante en la práctica educativa y dentro del contexto investigado, donde emergió la pregunta general ¿cuál es la relación que existió entre el control emocional docente identificado como autorregulación para promover y desarrollar la conducta asertiva en los alumnos a nivel secundaria?.

Ya que se puede afirmar que el docente que posee ciertas habilidades emocionales las puede utilizar como guía para promover estrategias de enseñanza que terminen en la implementación de programas de intervención como el llamado POCOSE, Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (Apéndice 7) cuya finalidad es que sus estudiantes estimulen y modifiquen su trayectoria emocional, reestructurando y desarrollando capacidades que marcarán sus emociones futuras.

En el Capítulo 2 se abordaron los fundamentos y las perspectivas teóricas de la inteligencia emocional (IE) y su importancia dentro del ámbito educativo, también se visualizaron aspectos tales como las escalas e instrumentos de evaluación utilizados para identificar el control emocional a nivel de autorregulación que posee el docente a través de la aplicación del instrumento TMMS-24 (siglas en inglés Trait Meta Mood Scale) que identificó la inteligencia emocional promedio ya que es una escala de evaluación donde se resaltaron algunos rasgos o estados de ánimo que tienen por base emociones y sentimientos (Apéndice 4) y que determinó cómo influyó el control emocional a nivel de autorregulación poseído por el docente en el desarrollo de la conducta asertiva del alumno.

Ahora bien, para identificar el comportamiento conductual del alumno se aplicó el instrumento CABS- Prueba Tipo II con 24 ítems (Apéndice 6) que es una escala que determino el tipo de comportamiento (Wood y Michelson, 1979) donde se exploran conductas de tipo asertiva, pasiva y agresiva que el estudiante presenta. Esta escala se adaptó a las necesidades que se requirieron en esta investigación, ya que originalmente fue propuesta para alumnos de primaria y se modificó para su aplicación en escolares de ciclos superiores por Silva y Martorell (1989) pero ambas modalidades responden al mismo

objetivo, identificar la posibilidad de los alumnos de dar respuestas significativas y adaptativas en diversos ambientes.

Dentro del Capítulo 3 se sustenta de manera combinada la teoría y la práctica del por qué la selección del enfoque cuantitativo correlacional de esta investigación, adaptado a las necesidades propias de la problemática, ya que éste permite determinar la relación que existe entre el control emocional docente (autorregulación) y el desarrollo de la conducta asertiva del alumno a nivel secundaria. Se dirigió a una muestra aleatoria representativa del personal docente de la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial N°111 Ing. “Guillermo González Camarena” turno vespertino ubicada en la colonia Santa Cruz, Av. Hermenegildo Galeana s/n Valle de Chalco Solidaridad. Estado de México.

El tiempo considerado para el desarrollo de esta investigación se enfocó al último bimestre (Mayo-Julio) del ciclo escolar 2010-2011, cuyos protagonistas son los docentes que laboran dentro de la Institución antes mencionada que está conformada por 12 profesores, cuyas edades oscilan entre los 25-50 años y la mayoría son egresados normalistas. Con base en lo anterior se implementó una alternativa (programa de intervención) para el empleo de estrategias de enseñanza combinando la actividad lúdica con el programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE), para mejorar el futuro emocional-conductual de los alumnos y del propio docente.

En el Capítulo 4 se abordó el análisis descriptivo de los datos recolectados por los instrumentos (TMMS-24 y CABS tipo II), realizando la representación gráfica que dará respuesta a lo planteado en la investigación. Ahora bien, al examinar los resultados de la muestra seleccionada (12 profesores y 30 alumnos) se midieron entre otros puntos la

eficacia de los ítems aplicados. Posteriormente se determinó el control emocional es una estrategia docente que promueve el desarrollo de la conducta asertiva en los alumnos a nivel secundaria.

En concreto se podrá promover la modificabilidad conductual y modelamiento afectivo al trabajar sobre los hábitos, habilidades, funciones de pensamientos y emociones del estudiante, ya que cuando el profesor identifique sus habilidades emocionales (autorregulación) logrará promover la asertividad conductual del alumno y además manejará adecuadamente los sentimientos, opiniones y pensamientos, permitiéndole así canalizar sus sentimientos hacia reacciones positivas y al mismo tiempo fomentar las habilidades emocionales que contribuirán a su bienestar personal y social.

Es fundamental que el profesor tenga el compromiso desde el punto de vista emocional de ser un mediador para seleccionar, programar y presentar al estudiante aquellos estímulos que fomentados con el programa de intervención POCOSE provoquen una conducta asertiva en el alumno. Ya que con un adecuado control emocional docente (autorregulación) se ve reflejado con el incremento en la autoestima y confianza haciéndose poseedor de una habilidad que beneficiará su desarrollo individual y educativo.

En el capítulo 5 se estructuran las conclusiones con base a los resultados obtenidos de la investigación realizada donde se demostró que la inteligencia emocional (IE) puede modificarse a lo largo de la vida y que el vínculo profesor- alumno se refuerza con las habilidades emocionales y afectivas, con el uso inteligente de sus emociones, es decir al analizar los efectos entre estas variables se estableció una correlación entre el desempeño de la ocupación docente y el éxito conductual del alumno. Puntualizando que el

compromiso del profesor con el desarrollo emocional de sus alumnos se circunscribe en gran parte con su propio comportamiento emocional, y para ello, el reconocimiento de la carencia de habilidad emocional toma importancia para desarrollar su función educativa.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

En este capítulo se presentan los argumentos que justificaron que la problemática de investigación es relevante para la práctica educativa dentro del contexto ya que expone que algunos docentes de la Escuela Secundaria Ing. “Guillermo González Camarena”, son intolerantes, agresivos y explosivos (falta de control y autorregulación emocional) ante acciones o comportamientos conductuales de sus alumnos.

Entonces al aprender como el control emocional docente a nivel de autorregulación puede ser promovido como una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa por que plantea que las emociones componen la columna vertebral que guía al individuo en su transitar cotidiano permitiéndole una estabilidad psicológica, física, social, y económico (Goleman, 2001), se puede entonces afirmar que es importante para guiar el comportamiento del alumno hacia la asertividad conductual.

Sin duda alguna la conducta del alumno puede ser modelada por el docente al utilizar estrategias de enseñanza que tengan como base la actividad lúdica tal es el caso del Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE) que se propone como alternativa de enseñanza dentro del aula.

1.1. Antecedentes del problema

El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación se distinguen por tener una concepción progresista de la educación. Donde el sistema educativo se filtra en diversos ámbitos con la finalidad de propiciar la adquisición y transmisión de conocimiento permanente, contribuyendo al desarrollo del

individuo y a su transformación cultural, siendo factor determinante para mejorar el contexto social.

Por otro lado, un buen proceso de enseñanza y aprendizaje siempre está ligado a una estabilidad psicológica, física, social y económica (Goleman, 2001). Hoy la violencia escolar es un fenómeno asociado a la disciplina ya que esta susceptibilidad conductual se ve influenciada por el entorno, y en sus inicios un factor determinante para genera violencia es el llamado déficit de control emocional, que se asocia las conductas problema con el malestar emocional. (Colder y Stice, 1988)

En este sentido el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 maneja que una Escuela Segura es aquella que está exenta de adicciones, violencia y delincuencia. Y se apoya de la ley sobre los Derechos del Niño que sustenta que todas las escuelas deben ser y tener medidas adecuadas para velar por la disciplina escolar, promoviendo la compatibilidad, el trato digno y humano a los alumnos. Sin embargo hasta hoy solo el Programa Escuela Segura constituye el primer y único programa federal que está encauzado a la gestión de ambientes seguros en las escuelas de nivel básico.

También debe considerarse la calidad de vida de los estudiantes y de la sociedad en general ya que denotan una ausencia en los valores, sentimientos y emociones, siendo los causantes de experimentar un clima que desfavorece la educación, la toma de decisiones acertadas, aclarando que las actitudes, comportamiento, conductas negativas o violentas, descomponen y merman el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante esta situación de conflicto conductual y violencia escolar surge la necesidad como educadores de promover la inteligencia emocional (IE) dentro del aula con el fin de

acentuar la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estos comportamientos destructivos (control emocional) tanto en los maestros como en los estudiantes.

La educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades tan esenciales como el autocontrol, autoconocimiento, autorregulación, la empatía y el arte de escuchar. Estas emociones son base de las habilidades que promueve la inteligencia emocional (IE) y juegan un papel importante para lograr un contexto escolar sano. Ya que según Damasio (1999) todas las emociones tienen algún tipo de función reguladora, dando lugar de una manera u otra a la creación de circunstancias ventajosas para el organismo que las experimenta.

El docente debe lograr que los alumnos perciban que una educación emocional les dará la capacidad de controlar sus emociones, comprender sus sentimientos y poder expresarse de manera adecuada contribuyendo a aumentar sus destrezas y capacidades, que además les serán útiles para mejorar su vida diaria y les ofrecerán elementos para madurar en su desarrollo personal.

Finalmente el promover un cambio educativo que tenga como base el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, pero además ayudará a crear programas de intervención que mejoren el comportamiento de dichos alumnos.

El motivo de la presente investigación surge ante la problemática que reportan los orientadores (seguimientos) donde exponen que algunos docentes de la Escuela Secundaria Ing. “Guillermo González Camarena”, son intolerantes, agresivos y explosivos (falta de

control y autorregulación emocional) ante acciones o comportamientos conductuales de sus alumnos.

Por esta razón se busco dar solución a esta situación y se organizó una junta para solicitar la participación e identificar la relación existente entre el control emocional que maneja el docente (autorregulación) para promover y desarrollar las conductas asertivas en los alumnos, por lo cual se requirio una muestra aleatoria representativa del personal de la Institucion (12 profesores y 30 alumnos) para paticipar en el periodo quinto del bimestre (Mayo-Julio) del ciclo escolar 2010-2011.

Sin duda alguna la conducta del alumno (30 participantes) puede ser modelada por el docente al utilizar estrategias de enseñanza que tengan como base la actividad lúdica tal es el caso del Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE) que se propuso como programa de intervención dentro del aula.

1.2. Planteamiento del problema

El planteamiento dentro de la investigación expresa una relación entre dos constructos o conceptos (control emocional docente identificado como autorregulación y como se vincula con la asertividad conductual del alumno) estos también son llamados variables (Hernández, 2006). Surgiendo así el conflicto dentro de la institución educativa investigada.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación que existe entre el control emocional que maneja el docente para promover y desarrollar la conducta asertiva en los alumnos a nivel secundaria?

Actualmente diversas investigaciones realizadas (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson y Pisecco, 2002, en Caso y Hernández, 2007) han arrojado que los docentes presentan ciertas dificultades para identificar sus emociones.

1.3. Hipótesis

El presente trabajo identificará la relación existente entre el control emocional que posee el docente para promover y desarrollar las conductas asertivas en los alumnos (H1). Es decir a mayor control emocional por parte del docentes mayor es el cambio conductual del alumno. Siendo posible afirmar que al medir la primera variable (control emocional) se logra también fomentar la segunda (conducta asertiva).

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

Determinar el efecto que tiene el control emocional que posee el docente (autorregulación) sobre el desarrollo de conductas asertivas en los alumnos.

1.4.2 Objetivos específicos.

1. Determinar el conocimiento que el docente tiene de su propio control emocional al nivel de autorregulación.
2. Determinar el impacto del control emocional docente sobre las conductas asertivas de los alumnos.
3. Valorar el programa de intervención como una estrategia de enseñanza combinada a las actividades lúdicas del Programa de Orientación en

Competencias Socioemocionales (POCOSE), para promover en los alumnos el desarrollo de conductas asertivas, teniendo como base el control emocional autorregulación.

4. Comprobar que el control emocional identificado como autorregulación puede desarrollar y promover conductas asertivas en los alumnos cuando es utilizada como una estrategia de enseñanza por el profesor.

1.5. Justificación

Esta investigación gira en torno al contexto escolar, donde el concepto de inteligencia emocional ha generado gran interés en el ámbito educativo (Goleman, 2000). El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. No es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas. De esta manera el poder interpretar la conducta humana es fundamental, ya que la vida emocional funciona como un motor de ésta (Rubín, 1999).

Es importante considerar que uno de los factores primordiales para la modificación conductual, es entender que el comportamiento es resultante de la interacción dinámica del individuo y su ambiente social, pero también intervienen aspectos como son: el tipo de aprendizaje, la cantidad y calidad de los estímulos, la forma en que se adquirieron los comportamientos, así como las influencias emitidas del entorno familiar, que son causantes de que se presente en los adolescentes tendencias tanto negativas como positivas (Domenéch y Guerrero, 2005).

Por esta razón y considerando que la mayoría de los conflictos que se presentan dentro de las instituciones educativas y dentro de las aulas implican factores emocionales, hacen preciso que en el ámbito educativo se desarrollen iniciativas que fomenten las competencias emocionales a través de programas de intervención como el POCOSE que promueven e identifiquen estrategias para generar una conducta asertiva (habilidad personal la cual permite, en el momento oportuno, y de la forma más adecuada, expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás) en los alumnos.

Lógicamente un desafío actual es educar a los estudiantes para controlar sus emociones (capacidad para poder comprender, expresarse, pero sobre todo modificar su estado anímico y su exteriorización) de modo que el programa de intervención POCOSE(Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales) que se utilizó como estrategia docente permitiendo canalizar los sentimientos hacia reacciones positivas y al mismo tiempo fomentar las habilidades emocionales que contribuirán al bienestar personal y social.

Cuando la capacidad para controlar las emociones (regula la manifestación de una emoción y/o modifica un estado anímico y su exteriorización), sea identificada por el docente y aplicada en el alumno entonces la inteligencia emocional (IE) podrá promover destrezas, capacidades y habilidades en el entorno escolar y cumplirá sus expectativas en esta investigación que son promover el control emocional (Autorregulación) en el docente y vincularlo a la conducta asertiva del alumno como alternativa para el cambio conductual.

Diversos estudios (Cabanach, 1996; Hinshaw, 1996; Nicolau y García, 2002) explican que la inteligencia emocional puede modificarse a lo largo de la vida, y entendiéndose que algunos rasgos son determinaciones genéticas pero las habilidades de la IE pueden ser aprendidas a través de la experiencia y desarrollarse también con la orientación profesional (Yoney, 2000). Entonces cuando la idea esencial de una emoción puede ser educada, se puede enseñar a reconocer y a controlar las emociones, logrando cambios en la estructura cognitiva, actitudinal y procedimental tanto del alumno como del profesoro.

Y es justo ahí donde el control emocional a nivel de autorregulación proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayuden a comprender mejor el rol mediador del docente. Haciendo presente que el control emocional, puede ser la base de estrategias de enseñanza que combinadas le permitan neutralizar los estados de ansiedad, los estallidos temperamentales o el estado de perturbaciones afectivas que acosan a los alumnos.

Por otra parte autores como García y Calvo (2004) sostienen que gracias al control emocional (Autorregulación) las habilidades adquiridas por el individuo se puede predecir y con ello adoptar conductas de ejecución adaptadas (asertivas) o desadaptadas, dependiendo del clima motivacional percibido y de las propias metas de logro (García-Calvo, 2004).

Razón por la cual, es importante que los profesores empleen la autorregulación para desarrollar estrategias de enseñanza para el futuro emocional de los alumnos. Es fundamental que tengan el compromiso desde el punto de vista emocional de ser un

mediador para seleccionar, programar y presentar al estudiante aquellos estímulos que modifiquen su trayectoria emocional, haciendo sentirse bien consigo mismos, logrando así desarrollar su capacidad para regular sus reacciones emocionales. Los docentes también pueden implementar programas donde se propicie de manera preventiva la aparición de conductas futuras.

Si las instituciones educativas promovieran que el docente aprenda a identificar que puede apoyarse dentro del aula con el control emocional, con sólo fomentar un clima cálido y positivo, entonces se pueden prevenir algunos problemas como la violencia, angustia, estrés, depresión, por mencionar algunos, evitando conductas de alto riesgo.

Como docentes mediadores se pueden utilizar y adquirir como estrategia el afrontar y controlar las emociones de los estudiantes, logrando que estos disminuyan sus impulsos y conductas negativas. Cuando se distingue que con una conducta asertiva el alumno se siente comprendido, se relacionan mejor y pueden tomar decisiones correctas, entonces se verá que está en las manos de los profesores fomentar el cambio.

Finalmente el presente trabajo identificó la importancia que tiene el control emocional que posee el docente para promover y desarrollar las conductas asertivas en los alumnos cuando es utilizado como una estrategia de enseñanza. De acuerdo con lo anterior se busco la relación existente entre ambas variables y cómo se pueden modificar conductas con el manejo y control de emociones, para su implementación dentro de clase.

1.6. Límites y limitaciones

Durante el desarrollo de esta investigación se tomó en cuenta de manera muy precisa el respeto para con los alumnos y profesores de la institución. Siendo importante resaltar que los obstáculos están presentes en toda investigación tales como:

1. La apatía docente.
2. Incompatibilidad de horarios.
3. Falta de cordialidad.
4. Ausentismo docente
5. Negación a participar del proyecto.
6. En casos más complicados el cierre de oportunidades para realizar la investigación por parte del área directiva de la institución.

Ante estas circunstancias fue necesario establecer normas que regularon la intervención voluntaria de los participantes que se incluyeron en este proyecto, es decir, únicamente se integraron los maestros que así lo desearon. Haciendo hincapié sobre los beneficios que traería consigo la realización este proyecto. Se espera que sea viable, ya que los recursos se extienden al ámbito escolar e infraestructura de la institución donde se labora.

1.7. Definición de términos

Asertividad: Es aquel estilo de comunicación abierta a las opciones ajenas, dándole la misma importancia que a las propias. Parte del respeto a los demás y hacia uno mismo,

aceptando que la postura de los demás no tiene por qué coincidir con la propia y evita los conflictos.

Autorregulación: Responde a las normas de conducta. El proceso de autorregulación en la educación abre las puertas a la concepción de un alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje. Entusiasta crítico capaz de disentir de la rigidez de la enseñanza tradicional y con la madurez intelectual necesaria para encaminar la búsqueda de su propio conocimiento: concienciar, dominar y emplear sus capacidades personales y adecuarlas a mejores estrategias, en vías de la construcción de una nueva forma de concebir el aprendizaje.

Conducta asertiva: Es aquella que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros.

También se sustenta como el resultado de la expresión directa de los deseos, derechos, sentimientos, y opiniones sin llegar a amenazar, castigar o violentar los derechos de los demás. Todo esto implica el respeto hacia uno mismo y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. Evaluando las consecuencias que resultan de la expresión de estos sentimientos.

Conducta: Entendemos por conducta el acto realizado como reacción ante el estímulo. Este acto incluye el pensamiento, movimientos físicos, expresión oral y facial, respuestas emocionales.

Conducta Humana: Esta se crea por reacciones adaptativas a los estímulos ambientales. La psicología estudia la conducta del hombre a partir de la observación de su comportamiento y de sus condiciones. Y existen factores influyentes, como son los factores biológicos y los factores ambientales o de socialización, estos últimos refiriéndose a la influencia de la familia, los amigos y la sociedad en el comportamiento de todo individuo.

Control Emocional: Es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándolos a cualquier situación. Las personas que carecen de esta habilidad caen constantemente en estados de inseguridad, mientras que aquellas que poseen un mejor control emocional tienden a recuperarse más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida. Aun que diversos autores (Kendal ,1980; Ames y Archer ,1988; Rutter ,1990; Clayton, 1993; Cabanach, 1996; Hinshaw 1996; Nicolau y García, 2002) manejan que es una emoción y/o modificar de un estado anímico y su exteriorización siendo una habilidad adquirida por el individuo. Pudiendo identificar las conductas de ejecuciones adaptadas (asertivas) o desadaptadas, en base al clima motivacional percibido.

Emoción: Las emociones se caracterizan porque implican una respuesta cognitiva de pensamiento fisiológica, motora y verbal. Son fenómenos Psico-fisiológicos que representan momentos de adaptación a u ambiente determinado.

Estrategia educativa: implican la relación de todos los componentes del proceso docente educativo, enfocados integralmente desde y para el desarrollo de la creatividad favoreciendo los potenciales motivacionales, emocionales y de participación en los alumnos.

No asertividad emocional: Estilo de comunicación propia de las personas donde no expresa su punto de vista ni hace valer sus derechos, evitando mostrar sentimientos o pensamientos por temor a ser rechazado, incomprendido o ser ofendido por otras personas.

Capítulo 2. Marco Teórico

En este Capítulo se abordaron los fundamentos y las perspectivas teóricas de la inteligencia emocional (IE) y su importancia dentro del ámbito educativo, también se visualizaron aspectos tales como las escalas e instrumentos de evaluación utilizados en la investigación como son el TMMS-24 (Escala americana Trait Meta-Mood Scale que resalta algunos rasgos o estados de ánimo con base en sus emociones y sentimientos) y el CABS tipo II ítems 24 (la Escala que mide el comportamiento asertivo) para determinar el control emocional (identificado como autorregulación) y la conducta asertiva respectivamente.

También se sustenta la importancia de promover las habilidades emocionales en el profesorado, y el reto es poder formar programas que favorezcan la inteligencia emocional en los profesores y en sus alumnos.

2.1. Origen de las emociones

El ser humano siempre se ha interesado por el tema de las emociones ya que juega un papel importante sobre los individuos y sus reacciones en las diferentes etapas de su vida. Las investigaciones científicas sobre las emociones son uno de los campos más activos y prolíficos. Llamando la atención no sólo de psicólogos sino también de investigadores de diversas disciplinas, como neurocientíficos, biólogos, sociólogos y economistas. Las numerosas publicaciones, revistas y libros (Mayer, 1977; Sternberg, 1979; Mayer y Salovey, 1990; Gardner, 1993; Goleman, 2001) especializados sobre el tema de las emociones, constituyen una verdadera eclosión en el mundo científico y académico ya que se relacionan estrechamente con el aprendizaje permanente y significativo.

Etimológicamente, emoción significa “movimiento” que facilita la expresión motora hecha a través de la conducta, sea esta verbal o simplemente corporal (Ford y Lerner, 1992). Hay que destacar que existen emociones positivas, necesarias de experimentar y manifestarse al igual que emociones negativas que provocan malestar, ansiedad, cólera e inseguridad. En pocas palabras las emociones están presentes en la mayor parte de los procesos vitales sin que necesariamente forme parte de los criterios racionales, pero que resultan fundamentales en el desarrollo humano, profesional, creativo y científico.

Hablar de emociones es sin duda un tema que invita a investigar y reflexionar en torno a las diversas teorías que se han encargado de explicar desde diferentes paradigmas su evolución. Diversas creencias sostienen que las emociones se caracterizan por la simultánea aparición de tres dimensiones como son los factores biológicos-cognitivos- experiencia emocional (Puente, 2007).

Damasio (1999) expresa que las emociones son una colección complicada de respuestas químicas y nerviosas formando un patrón; todas las emociones tienen algún tipo de función reguladora, dando lugar de una manera u otra a la creación de circunstancias ventajosas para el organismo que las experimenta. Dado que pone en marcha impulsos y procesos de aprendizaje, convirtiéndose en respuesta ante un estímulo.

Sin embargo para Darder y Bach (2006) las emociones se definen “como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que le ocurre y se crea o proyecta. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente

complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talento o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido”

(Darder y Bach, 2006)

Para Bisquerra " la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (Bisquerra, 2000). Las emociones podrían involucrarse en el razonamiento sobre sistemas complejos mediante la interacción anatómica y fisiológica que tienen lugar entre las regiones emocionales del cerebro implicadas en el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

2.2. Emoción, sentimiento y percepción

Las emociones están unidas a los sentimientos de amor, ternura, afecto, tristeza, entre otras. Si la emoción es muy fuerte puede provocar fobias, depresión, estrés y otros comportamientos patológicos como obsesiones compulsivas. Estas alteraciones pueden tener su origen en emociones positivas como amor convertido en desamor o el orgullo personal cuando se convierte en superego.

Para Cannon (1927) las emociones nacen de impulsos aferentes provenientes de los órganos internos, podría esperarse que el miedo y la rabia se experimentaran de manera parecida, a un gran catarro, la hipoglucemia, la asfixia y la fiebre se sintieran de la misma manera. Sobre esta aseveración, hubo opiniones en el sentido de que aún falta mucha investigación en el plano experimental al respecto que le dé sustento a estos procesos emocionales (Morris y Maistro, 2005).

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos y de quien nos rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan.

La emoción, que en su origen debió ser escudo protector para la supervivencia biológica, es hoy lo que mantiene vivo y competitivo al hombre en su relación con los demás. Sin embargo la fuente de los estímulos que provocan las respuestas emocionales están más en el propio hombre que en los estímulos primarios que mantuvieron su supervivencia biológica.

Funciones de las emociones

- 1) Sirven para defenderse de estímulos nocivos o aproximarse a estímulos placenteros o recompensantes. En este sentido las emociones son también motivadoras.
- 2) Las emociones generan que las respuestas del organismo ante acontecimientos (enemigos o alimentos,..) sean polivalentes y flexibles. Son reacciones que ayudan a escoger la respuesta más adecuada y útil entre un repertorio posible.
- 3) Las emociones sirven para alentar al individuo como un todo único ante el estímulo. Tal reacción emocional incluye la activación de múltiples sistemas cerebrales (activación reticular, atencional, mecanismos sensoriales, motores,

procesos mentales), endocrinos (activación suprarrenal medular y cortical y otras hormonas), metabólicos (glucosa y ácidos grasos) y en general activación de muchos de los sistemas y aparatos del organismo (cardiovascular, respiratorio, etc.) con el aparato locomotor como centro de operaciones.

4) Las emociones mantienen la curiosidad y con ello el descubrimiento de lo nuevo, de esta manera ensanchan el marco de seguridad para la supervivencia del individuo.

5) Sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros de la misma especie incluso de especies diferentes.

6) Sirven para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. Esto tiene consecuencias para el éxito biológico y social del individuo.

7) Juegan un papel muy importante en el proceso de razonamiento y en la toma de decisiones, especialmente aquellas relacionadas con la persona y su entorno social más inmediato.

Se está ante un concepto multidimensional que encubre una variedad de estados de diferente dirección (positiva o negativa), intensidad (débil o fuerte), impacto (lábil o persistente), y con diferente forma de expresión (fisiológica, corporal, cognitiva o social).

En este sentido, el término control emocional se refiere a los intentos que hace el individuo para influenciar sus emociones, cuándo, dónde y cómo tener este control. Tales esfuerzos pueden ser automáticos o conscientes, e implican una modificación conductual (Hinshaw, 1996).

2.3. Control emocional identificado como autorregulación

El Control Emocional es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándolos a cualquier situación que se presente. Las personas que carecen de esta habilidad caen constantemente en estados de inseguridad, mientras que aquellas que poseen un mejor control emocional tienden a recuperarse más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida. Autores como Kendal (1980), Ames y Archer (1988), Rutter (1990), Clayton (1993), Cabanach (1996), Hinshaw (1996), Nicolau y García (2002), entre otros manejan que el control emocional es una de las habilidades prácticas de la Inteligencia Emocional, también llamada Autorregulación.

El conocimiento emocional se hace necesario para adquirir un buen vocabulario emocional con el cual se expresarán correctamente los estados anímicos y se facilita la comunicación y las relaciones sociales. Este se puede desarrollar a través de ejercicios. Uno de ellos podría ser establecer categorías generales de emociones, como las emociones básicas.

Hoy en día la emoción se define como el estado biopsicosocial que promueve acciones, motiva, e implica no siempre una reacción justificada o controlada. Por lo tanto, se podría decir que la Inteligencia Emocional es el uso inteligente de las emociones, de tal forma que intencionalmente hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que ayude a guiar el comportamiento y a pensar de qué manera puedan influir para lograr conductas asertivas.

Como es natural, hay emociones que favorecerán el aprendizaje, y hay otras que lo perjudican o lo obstaculizan. A priori, se podría decir que los estados anímicos como la

alegría, el entusiasmo o el coraje impulsan con la energía emocional adecuada para llevar a cabo con eficiencia cualquier proceso de aprendizaje. Y los estados anímicos como la tristeza, el miedo o la cólera perturban, obstaculizan o incluso pueden llegar a invalidar el proceso de aprendizaje.

En 1990, Salovey y Mayer, continuaron investigaciones iniciadas por Thorndike en 1920, y perpetuada por muchos investigadores como Weschsler (1940), Gardner (1983), Molero, Saiz y Esteban (1988), cuya importancia radicaba en reconocer factores emocionales, afectivos, personales y sociales que predicen nuestras habilidades de adaptación y aprendizaje. Para estos autores es la inteligencia emocional, y no la capacidad abstracta de razonar la que realmente determina actos y decisiones importantes de la vida.

2.4. Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional (IE) se concibe como un conjunto de cualidades relacionadas que incluye la identificación precisa de la emoción, la habilidad de generar emociones para facilitar el pensamiento, la aptitud para entender las causas de las emociones, sus transiciones y la habilidad de integrar la información emocional en decisiones y acciones. Siendo determinantes del éxito en las relaciones humanas y muchas veces profesionales, ya que representan la unión entre los sentimientos, las actitudes, los impulsos, el carácter que guiarán acciones y decisiones en el ámbito laboral.

Goleman (2000) afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein

(1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término de Inteligencia

Emocional se debió principalmente a tres factores:

- A. El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
- B. La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.
- C. El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los Test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

En el contexto de la Inteligencia Emocional, se pueden mencionar las siguientes funciones:

- 1) Potenciar las emociones que favorecen el aprendizaje (alegría, entusiasmo, perseverancia).
- 2) Neutralizar los estados anímicos que obstaculizan el aprendizaje (depresión, tristeza, angustia, miedo, inseguridad, cólera).

Es la inteligencia emocional la que contribuye a un clima constructivo en la organización social de los aprendizajes, formando parte activa en los actos de la vida. Siendo base de muchas actuaciones creativas, también nos aproxima a la felicidad, porque tiene que ver con la propia conciencia y armonía con uno mismo y con los otros, tiene que ver con el equilibrio entre expectativas y logros (Csikszentmihalyi, 1997).

En la figura 1 se observa que la inteligencia emocional (IE) tiene diversas conceptualizaciones que abarcan desde el conocimiento de emociones hasta el control y reconocimiento de estas.

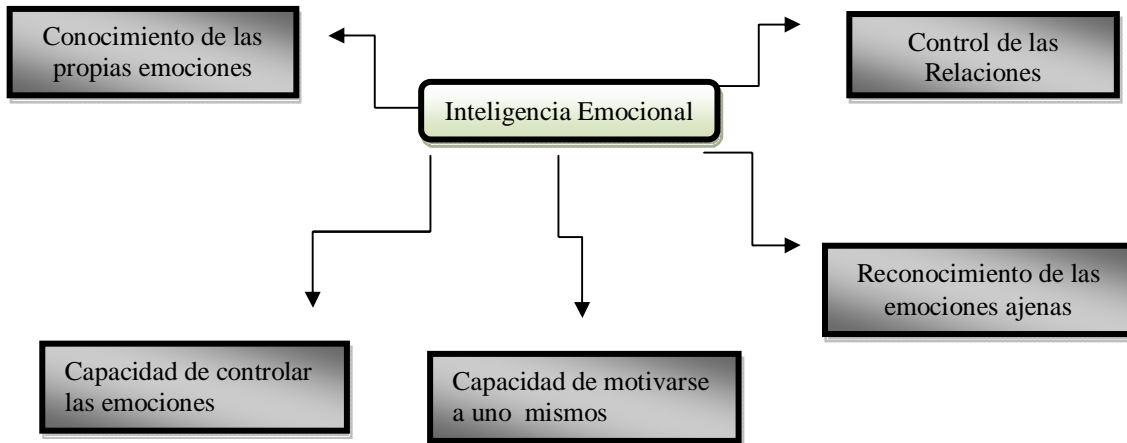


Figura 1. Conceptualización de la inteligencia Emocional.

Es concluyente que la IE tiene cavidad en muchos aspectos afectivos y emocionales relevantes dentro del ciclo de maduración cognitivo de los individuos.

Ahora bien para Goleman en 1998, proponer una teoría de la actuación que tenga como base un modelo de IE. Propicia la adaptación para predecir la eficacia personal en el trabajo y en la organización de dichos campos de trabajo (Goleman, 1998).

El modelo tiene como basa promover varias competencias, en donde se puedan identificar estas competencias, considerando características y necesidades de los empleados que los motivan a ser brillantes y exitosos (Goleman, 2001).

En la actualidad, el modelo presenta cuatro esenciales dimensiones, que se subdividen en 20 competencias (Boyatzis et al, 2000; Goleman, 2001):

- 1) Auto-Conciencia, que comprende autoconciencia emocional, precisa de autoevaluación y autoconfianza;
- 2) Conciencia social que comprende la empatía, Servicio de orientación, organización y conciencia,
- 3) Autogestión que comprende autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, la adaptabilidad, la unidad de logro, y la iniciativa.
- 4) Gestión de las relaciones, que abarca a otros aspectos en desarrollo, como la influencia, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo, cambio de catalizador, los bonos de la construcción y trabajo en equipo y colaboración.

Derivado de lo anterior las instituciones educativas deben promover programas de intervención (POCOSE) apoyándose de la IE como vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumno donde el rol del docente sea inducir a un estado emocional mediado a través de su propio aprendizaje, potenciando el pensamiento creativo o innovador.

Por esta razón el docente debe también poner en práctica esta habilidad en su labor educativa. Ya que al reconocer y valorar su propio estado anímico (conducta asertiva, pasiva o negativa) podrá ser más imparcial con sus alumnos. Además, lo quiera o no, es un agente activo en el desarrollo afectivo y debe hacer uso consciente de estas habilidades en su trabajo. Ya que junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos, el

profesor comparte otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus estudiantes (Aguilar, 2005).

Esta idea tuvo una gran resonancia en los sectores educativos y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término IE se debió principalmente a el manejo de las emociones y a su aportación para el desarrollo de otras competencias más elaboradas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

2.5. Inteligencia emocional en la educación

Hoy se concibe la inteligencia emocional en el ámbito escolar como un fenómeno asociado a la disciplina. Ya que esta susceptibilidad conductual se ve influenciada por el entorno, y en sus inicios es un factor determinante para el llamado déficit de control emocional que se conecta con el malestar emocional (Colder y Stice, 1988), donde la autorregulación es un aspecto sumamente importante ya que forma parte de la capacidad del sujeto para influir en sus propias respuestas, propiciando la aparición de comportamiento específico (Kanfer, 1976).

La evaluación adecuada de la IE permite obtener datos muy útiles y novedosos del funcionamiento emocional del alumno, así como información sobre el grado de ajuste social y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar. De esta manera, los estudios realizados evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional.

Así, en conexión con lo examinado hasta ahora, es esperable que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades

interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-berrocal, 2000).

La inteligencia emocional no es otra cosa que la capacidad para generar, reconocer, expresar e influir en emociones propias y ajenas al buscar con empatía la resolución más satisfactoria ante situaciones de conflicto. Los cerebros dotados de mecanismos emocionales capaces de construir un comportamiento adaptativo podrán involucrarse en su sistema el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Ante esta situación surge la necesidad como educadores de promover y aprender a explotar la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estos aspectos emocionales en los estudiantes. Puesto que la educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades tan esenciales como el autocontrol, autoconocimiento, autorregulación, la empatía y el arte de escuchar.

Actualmente se reconoce al docente por ser mediador y facilitador del aprendizaje. Al ser una guía debe emplear la educación emocional para contribuir e incrementar sus destrezas y habilidades. Goleman (1996), propone como una posible solución para mejorar el comportamiento, forjar una nueva visión acerca del papel que desempeña la escuela sobre la educación integral del estudiante, reconciliando dentro del aula emoción y cognición. Afirmando que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un bienestar laboral, personal, académico, social y económico.

Algunas investigaciones (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2000) revelan que los niveles de inteligencia emocional auto-informados de los docentes (Instrumento

Trait Meta-Mood Scale (TMMS)), y la tendencia a suprimir los pensamientos negativos (control de emociones) son determinados por aspectos y factores como la edad, el sexo o los años de docencia de los profesores, ahora bien, dentro del aula se ha encontrado gran relación entre la violencia y la falta de comportamiento del alumno con una nula habilidad IE. Estos hallazgos han confirmado la relación positiva y significativa entre alumnos emocionalmente inteligentes y su desempeño que a juicio del profesor se puede promover y desarrollar la conductas asertivas sobre los alumnos con un ambiente escolar estimulante (Rubín, 1999).

Por esta razón y considerando que la mayoría de los conflictos que se presentan dentro de las instituciones educativas y dentro de las aulas implican factores emocionales, surge la propuesta de investigación para determinar el efecto que tiene el control emocional que posee el docente (autorregulación) para modificar e influir sobre el desarrollo de conducta asertiva del alumno identificando que las habilidades emocionales del profesorado pueden ser utilizadas como una estrategia de enseñanza docente al combinar aspectos lúdicos con el Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE). Lógicamente un desafío actual es educar a los alumnos para que controlen sus emociones (capacidad para poder comprender, expresarse, pero sobre todo modificar su estado anímico y su exteriorización) pero si se logra que el docente promueva el control emocional (autorregulación) en su propio enseñar, será capaz de mejorar la conducta (asertividad) en los alumnos.

Según Ohm (1998) a partir de la revisión documental de investigaciones y experiencias prácticas afirma que es posible enseñar las habilidades emocionales en un ambiente educativo, formulando sugerencias sobre cómo crear un ambiente escolar, seguro,

cálido y cuidadoso que conduzca tanto al aprendizaje académico como al desarrollo de habilidades emocionales.

Las emociones entonces pueden ser educadas y controladas, de tal manera que se logre cambiar la estructura cognitiva, y actitudinal de quien las aprende. Por otro lado, el control emocional se basa en estrategias psicofísicas que permitan neutralizar los estados de ansiedad, los estallidos temperamentales o el estado de perturbaciones afectivas que acosan tanto a los alumnos como al propio docente. De tal modo que ésta habilidad adquirida por el individuo se puede convertir en una predicción de la conducta adaptativa (asertivas) o desadaptada, dependiendo del clima motivacional percibido (García-Calvo, 2004).

En la educación secundaria una problemática latente es que el docente no identifica las emociones de sus alumnos (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson y Pisecco, 2002, en Caso y Hernández, 2007) y dado que las habilidades emocionales y en concreto la asertividad son mandos y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje, es fundamental diseñar estrategias de intervención educativas para entrenar a los jóvenes, en la potenciación de algunas de estas habilidades sociales sin perder de vista el contexto de la cultura mexicana.

Un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer (1990) titulado Inteligencia emocional, la imaginación, la cognición y la personalidad, propone que los programas de aprendizaje emocional y social (SEL) son básicos para modelar la conducta que afecta a jóvenes con factores de riesgo. Donde la mejor manera de prevenir es mediante el desarrollo práctico de habilidades sociales y emocionales, propiciando un ambiente positivo y estimulante.

Los programas SEL están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional (IE) cuyo propósito es identificar aspectos tales como la percepción emocional, la comprensión emocional o la regulación emocional y situaciones más complejas y de orden superior vinculadas con la personalidad como la autoestima, la perseverancia, la asertividad y el optimismo (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Es indudable que la regulación de emociones ayuda a resolver problemas y facilita la adaptación al medio (control emocional). Además crea una clara distinción entre los modelos teóricos de inteligencia emocional de habilidad (aquellos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los modelos mixtos (aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad).

Para algunos autores se trata de modelos complementarios (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), para otros autores la inteligencia debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, ya que al ser analizados determinan que hay variaciones entre el grado en que influye el comportamiento de las personas con su habilidades y competencias mentales (Mayer y Salovey. 1993; 1997).

2.6. Instrumentos, programas y estrategias para el Control Emocional (autorregulación)

Se tomó como base para determinar el efecto del control emocional a nivel de autorregulación que presenta el docente un instrumento de evaluación enfocado a medir el grado de comportamiento emocional aplicando el TMMS-24(Apéndice 1) que contiene tres dimensiones claves de la IE. Este identifica las habilidades emocionales y está basado en la

escala americana Trait Meta-Mood Scale TMMS original cuyo fin es resaltar algunos rasgos o estados de ánimo con base en sus emociones y sentimientos (Salovey y Mayer, 1995).

El modelo consta de cuatro habilidades: la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación de las emociones. La asimilación de las emociones es la capacidad de generar, usar, y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, y poder utilizarlos en otros procesos cognitivos. La comprensión emocional es relacionada con la capacidad de entender la información emocional, ¿cómo las emociones se combinan y cambian a través del tiempo? Finalmente, la palabra emocional se refiere a la capacidad de permanecer abierto a los sentimientos, regular las emociones, promoviendo la comprensión y el crecimiento personal.

Ahora bien, el termino regulación de emociones es un elemento clave de la conducta emocional que puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Davidson, Jackson y Kalin, 2000).

El TMMS-24, está integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de IEP (inteligencia emocional promedio). La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de los estados de ánimo.

A los sujetos se les pide que valoren el grado en el que están de acuerdo con cada uno de ellos sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varía desde 1 (muy de acuerdo) a 5 (muy en desacuerdo). Estos ítems hacen referencia a los tres procesos de percepción, comprensión y regulación emocional:

- 1) Atención a los propios sentimientos: “Soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada”.
- 2) Claridad emocional. “Identifico y comprendo bien mis estados emocionales”.
- 3) Reparación de los estados de ánimo: “Me preocupo por tener un buen estado de ánimo”.

Se utilizaron para mostrar el grado de control emocional que presenta el docente (autorregulación) el instrumento de evaluación TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, de los que somos conscientes, así como la capacidad para regularlos.

La TMMS-24 como se menciona (Apéndice 4) abarca los componentes de la IE en un test que proporciona un indicador de los niveles de IEP (Inteligencia Emocional Promedio). La escala está compuesta por tres subfactores: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. Cada uno de estos subfactores se evalúa a través de 8 preguntas.

Es importante detectar cuáles son los puntos débiles y fuertes con respecto a las emociones. Con frecuencia, la persona se siente movida a actuar de determinada manera, pero desconoce el por qué. Por eso es importante saber identificar los sentimientos y para controlar las emociones primero es necesario saber qué se siente en cada momento.

Asimismo, el actuar docente sobre cómo promover la asertividad conductual de los alumnos se sustenta en la toma de decisiones, ya que ser competente socialmente implica

ser asertivo, es decir, saber defender tus derechos sin pisar los de los demás. Esto conlleva, a su vez, a ser empático, poder ponerse en el lugar de los demás y comprender los distintos puntos de vista, así como poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación.(De la Peña, Hernández, y Rodríguez, 2000).

Con la finalidad de medir esta conducta asertiva se utilizó la Escala de comportamiento asertivo (CABS) (Wood, Michelson y Flynn, 1978). Cuyas aplicaciones son basadas en una escala de Prueba Tipo II con 24 ítems (Apéndice 6), adaptada de manera con la que se pueden trabajar tres puntos importantes: asertiva, agresiva e inhibida (pasividad), de esta manera los puntos de agresividad e inhibición son considerados polos antagónicos a la propia conducta que se desea investigar (asertiva).

Ahora bien como base para promover la conducta asertiva en los alumnos se utilizó la Escala de comportamiento CABS- Prueba Tipo II con 24 ítems, el cual se adaptará para que se aplique a los alumnos entre 12-14 años de edad, por lo que esta modificación respondió las necesidades que se requirió la investigación.

El instrumento CABS (Escala de comportamiento) es un cuestionario modificado con 24 ítems clasificado como prueba tipo II por Wood y Michelson (1979) que explora la conducta asertiva, pasiva y agresiva. Los ítems del CABS tipo II marcan situaciones y comportamientos donde se expresan sus sentimientos positivos y negativos. Cuyo fin es determinar entre 5 posibles formas de responder. El orden de los reactivos está de tal manera que las dos primeras respuestas serán un comportamiento Pasivo, la tercera respuesta es comportamiento Asertivo y las dos últimas comportamiento agresivo.

De esta forma, la mejor manera de prevenir estos problemas específicos de conducta sería mediante el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales. Estas apreciaciones serán reveladas por el instrumento seleccionado para evaluar el estilo de resolución de problemas, asertivo frente al no asertivo, adaptación al español del CABS de Wood y Michelson (1979).

Cuando se habla de conducta asertiva en los alumnos se enfoca a poder ser competentes socialmente, de esta manera, cuando son capaces de reflexionar pueden determinar correctamente sus problemáticas, entonces postulando varias alternativas a una situación conflictiva ellos lograrán detenerse a pensar en las consecuencias de sus actos, para poder afrontar los inconvenientes. Siendo capaces de anticipar posibles obstáculos que pudieran presentarse. (López, Garrido y Ross, 2001; Rodríguez, Grossi y otros, 1999; López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002).

2.7. Programa de intervención el POCOSE (Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales)

El propósito del programa de intervención es poder utilizar una estrategia de enseñanza donde se realicen actividad lúdica que promueva la conducta asertiva del alumno y ser utilizada por el docente como parte del reconocimiento, moldeamiento y control de sus emociones (autorregulación). El programa base será el POCOSE (Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales) modificado para hacer actividades lúdicas.

Este Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE), (Repetto, Pena y Lozano, 1997), fue desarrollado tanto para el ámbito empresarial como

para las escuelas. El programa abarca las principales habilidades de la Inteligencia Emocional (IE): Autoconciencia y regulación emocional, empatía, asertividad, motivación resolución de conflictos y trabajo en equipo (Monjas, 1992).

Existen tres modelos de orientación psicopedagógica de los cuales se desprende el POCOSE (Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales), este programa es definido como aquella actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial , teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada, donde se pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial (Repetto, 2002).

El POCOSE es el programa que se fundamenta en los modelos mixtos (vs. modelos de habilidades; Mayer y Salovey, 1997) de la Inteligencia Emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) o modelos de rasgos (Petrides y Furnham, 2001), los cuales se centran en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad y motivación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001). Se compone de cuatro módulos, cada uno de los cuales desarrolla una de las siguientes competencias: autoconocimiento emocional y empatía, regulación emocional y motivación, asertividad y trabajo en equipo y finalmente la resolución de conflictos; en todos ellos se especifican los objetivos, contenidos, dinámica de desarrollo, en una secuencia de las sesiones, materiales empleados y bibliografía más relevante (Repetto, Pena y Mudarra, 2007).

Cada módulo tiene una duración de 10 horas, estructurándose en 4 sesiones de 2 horas; Para la realización del programa de Orientación en Competencias Socioemocionales

(POCOSE) como estrategia de enseñanza docente combinado con actividades lúdicas se aportan a continuación una guía para el profesorado.

Por tanto, en este programa de intervención POCOSE se utilizaron solamente en cuatro módulos (Apéndice 7) y los contenidos aplicados son los que influyen en el ámbito educativo. Destacando las cinco subdivisiones que corresponderían con los tipos de habilidades socio-emocionales que el docente debe manejar como son: control emocional y autorregulación, autoconciencia, automotivación y motivación, empatía y habilidades sociales.

La escasez en México de investigaciones científicas sobre la evaluación de programas de competencias socioemocionales sugiere la necesidad de diseñar, desarrollar y, sobre todo, de evaluar intervenciones psicopedagógicas que muestren los beneficios de éstas en el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes. Con este programa se pretenderá cubrir las necesidades educativas en cuanto a desarrollo emocional docente (control emocional) se refiere.

De igual manera se utilizaron diversos materiales de medios de comunicación, como pueden ser:

- 1) Fragmentos de películas.
- 2) Anuncios publicitarios.
- 3) Textos escritos
- 4) Comprender el concepto de asertividad mediante el uso de imágenes televisivas.

- 5) Aprender a expresar lo que uno mismo siente y piensa sin ofender a los demás.
- 6) Aprender a defender los intereses e ideas propios
- 7) Diferenciar los conceptos de persona agresiva, pasiva o asertiva utilizando como ejemplificación discursos mediáticos que se producen en programas televisivos.
- 8) Desarrollar técnicas comunicativas.
- 9) Realizar programas televisivos o radiofónicos utilizando diversas técnicas comunicativas.
- 10) Aprender a decir no ante mensajes mediáticos, como la publicidad.
- 11) Reconocer la influencia de las habilidades socioemocionales en nuestro comportamiento
- 12) Reconocer la influencia de las propias emociones a la hora de establecer relacionales con los demás (Ibarrola y Delfo, 2008).

En esta dirección Ortega (1986) menciona que durante las actividades lúdicas se presentan conductas más complejas, ya que se enfrentan a tareas y problemas que no están en su vida, y aprenden a resolverlo de la mejor manera posible, sin padecer las consecuencias de posibles soluciones erróneas. Por un lado, el juego cambia la postura de adoptar un papel frente al mundo y por el otro, promueve la comunicación y la conducta asertiva. Para facilitar la comunicación, cohesión, confianza, y cooperación hacia el control emocional se propone como estrategia una combinación entre actividades lúdicas y el programa POCOSE, ya que contribuyen al desarrollo cognitivo y socio-emocional del alumnado.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Abarca (2003), reconoce que las dimensiones que alcanzan las emociones de las personas son multifactoriales y que conlleva a identificar aspectos tales como la evolución, reactividad, comprensión, expresión y regulación de estas emociones.

2.8. Control emocional a nivel de autorregulación y su Vínculo con la Conducta Asertiva.

Una de las razones que tiene como objetivo la Inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo es promover el desarrollo de competencias emocionales, por lo que el docente debería poseer ciertas habilidades emocionales para poder mejorar su contexto escolar. Logrando con esto ciertas capacidades (emocionales), que tiene como finalidad el promover en el alumno un aprendizaje donde desarrolle también estas habilidades y competencias socio-afectivas. Los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. (Extremera y Fernández-berrocal, 2000)

De forma casi invisible, la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003):

- A. La estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y, más difíciles aún, de las emociones negativas.
- B. La creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales.
- C. La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales.

D. La enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y

E. Saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

El objetivo final es que con la práctica de estrategias que el docente llegue a trasladar esta forma de trabajo (controlando las emociones a nivel de autorregulación) a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los otros alumnos y de otros profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia.

Dichas estrategias pudieran ser aplicadas por el docente durante el proceso de clases, siguiendo los puntos que se presentan a continuación:

- 1) Orientación ocasional.
- 2) Programas en paralelo.
- 3) Asignatura Optativa.
- 4) Integración Curricular

En definitiva, si el docente controla sus emociones entonces podrá enseñar a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustes emocionales, tanto fuera como dentro del aula, proponiendo estrategias de enseñanza, combinando las actividades lúdicas con el programa de POCOSE encaminadas a potenciar la percepción, comprensión y regulación emocional propia y también a de sus alumnos (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004).

Es importante resaltar que las crecientes exigencias del sistema educativo no siempre favorecen un contexto organizacional que apoye al profesor, independientemente del nivel en el que se suscite su actividad laboral. Mientras los profesores se incorporan a sus profesiones con unas altas expectativas y con un objetivo claro de educar.

Las condiciones laborales, la falta de recursos en comparación con las altas demandas requeridas, las distintas presiones temporales se convierten en obstáculos, muchas veces insalvables, que pueden hundir el entusiasmo inicial del docente y desembocar en la aparición de estrés laboral, diversos síntomas ansiosos o depresivos y trastornos de salud física y mental dando lugar, en algunos casos, al absentismo, la baja laboral o el abandono de la institución, haciendo necesaria combatir esta problemática, ya que cuando el docente conozca cómo puede modificar conductas con el manejo y control de emociones, podrá implementarlo en su clase y en su persona.

Por ejemplo, Mearns y Caín (2003) encontraron que profesores estadounidenses, tanto de secundaria como de primaria, con alta expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento activo para enfrentarse a las situaciones laborales estresantes, experimentando menos consecuencias negativas del estrés y su desempeño laboral y personal era mayor, comparado con los que no afrontaban sus problemas.

Considerando que al utilizar una estrategia de enseñanza combinando el programa de intervención POCOSE con diversas actividades de carácter lúdico, se promueve en este contexto el desarrollo de una visión que se esté innovado. Ya que el fenómeno educativo exige una mejora en la calidad educativa, siendo una meta que muchos docentes olvidan.

Los estudios en el campo cognoscitivo es la teoría de Planificación, Atención, Simultanea y Procesos Cognoscitivos Sucesivos de Das, Naglieri y Kirbi (Naglieri y Sloutsky, 1995), realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más IE (evaluada con el TMMS) informan menor número de síntomas físicos, menor ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas. Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery, Epel, 2002).

Por otro lado, la universidad de Cataluña, España, con el Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP) perteneciente al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona se fundó con el objetivo de investigar sobre orientación psicopedagógica en general, y más específicamente sobre educación emocional. En la actualidad, el GROP centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la educación emocional. Dentro de este grupo de investigación, Soldevila, Filella & Agulló (2007) han diseñado una intervención para la formación del profesorado en educación emocional realizado bajo la modalidad de asesoramiento y, en concreto, del modelo de consulta colaborativa. Este modelo se caracteriza porque considera indispensable establecer colaboración entre el equipo de maestros y el equipo asesor, para poder diseñar programas de educación emocional implementados de manera conjunta.

Los efectos se analizaron con la aplicación de un cuestionario de conocimientos en el ámbito de educación emocional docente, medidos por un pretest y postest (aplicación antes y después del instrumento TMMS-24) con resultados que mostraron un aumento en el conocimiento emocional de los profesores a la hora de aplicar el programa de intervención, el cual tiene como base POCOSE.

De igual modo los estudios sobre ser asertivo también implica tener un control de la emociones, ante diversas situaciones. La asertividad por tanto juega un papel fundamental en el manejo de sus habilidades sociales en contextos y situaciones donde tiene que exponer opiniones, sentimientos, formas de pensar y de relacionarse como sucede en el ámbito educativo. Estudios realizados por (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson y Pisecco, 2002; en Caso y Hernández, 2007) y (Fajardo-Vargas, Hernández- Guzmán y Caso-Niebla, 2001; Thompson y Bundy, 1995; en Caso y Hernández, 2007), al respecto refieren una relación entre rendimiento académico y asertividad.

Para más información sobre programas de educación emocional, se puede visitar CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), organización fundada por Daniel Goleman en 1994. En sus primeros años, esta fundación trabajó para demostrar, mediante diferentes estudios científicos, la importancia de las habilidades socio-emocionales en el éxito escolar del alumnado, sin embargo, actualmente, se dedica a proporcionar a los profesionales de la escuela las guías, herramientas, recursos y formación para desarrollar programas de educación emocional.

2.9. El control emocional identificado como autorregulación en el su futuro y presentación de Estudios.

La solución para poder modificar conductas en los alumnos, tiene como base un proceso educativo continuo y permanente, donde se potencialice y se fomente la educación emocional como elemento integral que favorezca el desarrollo de habilidades y capacidades para poder comprender y expresarse. Pero lo más importante es poder modificar el comportamiento anímico y su exteriorización, ya que con el reconocimiento y la aplicación del control emocional (autorregulación) el docente estará capacitado y reflejará esta actitud en sus alumnos que promoverán una conducta asertiva en ellos y en su desempeño escolar.

Este trabajo de investigación pretende comprobar que el docente es un mediador y facilitador del aprendizaje, que modela el perfil afectivo y emocional en los alumnos, al interactuar forma un espacio socio-emocional ideal para modificar el comportamiento emocional. Por lo tanto al identificar y determinar el conocimiento que tiene el docente sobre el control emocional (autorregulación) (Instrumento TMMS-24) será capaz de promover y mejorar la conducta (asertividad) del los alumnos (Escala de comportamiento CABS-24) logrando entonces poner en práctica el Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE) e implementarlo como una estrategia de enseñanza combinado con actividades lúdicas, y aplicarlo dentro del aula en el 5to bimestre (Mayo-julio) del ciclo escolar 2010-2011.

La investigación en este tema ha subrayado que el concepto de IE ha adquirido una base sólida, científica y que empieza a madurar como marco de estudio. Los próximos años

seguramente depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo esta habilidad de IE (Mayer y Cobb, 2000). Ciertamente, a la luz de las evidencias algunos investigadores intentan explicar los procesos cognitivos basados en las circunstancias económicas y sociales en las que se desarrollan los alumnos pero los resultados encontrados hasta la fecha, deducen que la IE y su aplicación en clase será una pieza clave para desarrollar programas de intervención psicopedagógica.

Recientemente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Aunque, la mayoría de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).

Y en los últimos años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. La mayoría de dichos trabajos han tenido como marco teórico lo propuesto por Salovey y Mayer (1997), quienes definen la IE con sus cuatro componentes básicos.

En definitiva, estos resultados son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si se quiere construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a los alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional.

La IE es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona. En otras palabras, si la

psicología tiene como objetivo fundamental comprender el comportamiento del ser humano, la IE supone un nuevo elemento más a considerar, una pieza más del rompecabezas que permite explicar resultados vitales del individuo hasta ahora no predichos por las variables existentes.

A la luz de estos resultados, el desarrollo de la IE parece una tarea necesaria y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del alumno.

Se finalizará diciendo que el conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos porque el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar, y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula.

El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir nuevas competencias.

De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos.

Presentación de estudios

Las investigaciones actuales son muy limitantes, razón por la cual se obtuvieron los siguientes artículos sobre la temática reflejados en las siguientes tablas:

En la tabla 1 se presenta un estudio sobre las desigualdades, educativas en México permitiendo entender los factores individuales de los estudiantes y las características de la escuela que impactan en el rendimiento académico de los alumnos. Las prácticas de los docentes son muy importantes. Para mantener una actitud positiva y un ambiente participativo.

Tabla 1

Estudio Sobre las Desigualdades, Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes

Autor
Treviño, V.E. y Treviño, G.G. (2004). Estudio Sobre las Desigualdades, Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes. <i>Instituto Nacional para la evaluación de la educación</i> . (Inne).Recuperado septiembre 7,2011 en http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/resultados-de-investigacion/reportes-de-investigacion/3481 .
Objetivo
El presente estudio tiene como objetivo estudiar una serie diversa de factores escolares, centrandó la atención en el rol que los docentes, a través de sus prácticas y actitudes, tienen en el desempeño académico de los estudiantes.
Método
Debido a que los datos de los estudiantes recabados por el Programa de Estándares Nacionales se encuentran agregados por escuela, fue necesario utilizar la metodología de análisis multinivel o de modelos jerárquicos lineales.
Resultados
La presente investigación ha permitido entender los factores individuales de los estudiantes y las características de la escuela que impactan en el rendimiento académico de los alumnos. Las prácticas de los docentes son muy importantes. Cuando los docentes mantienen una actitud positiva, apoyan a los estudiantes a que sigan estudiando, mantienen un ambiente participativo.
Conclusiones
Los resultados sugieren que es necesario seguir explorando la relación entre características del docente y rendimiento de los alumnos con diseños mejorados que permitan establecer relaciones a nivel de aula. Asimismo, es también necesario refinar la conceptualización de las variables relativas a los docentes, además de considerar la opción de desarrollar módulos de preguntas que permitan capturar algunas de las diferencias estructurales entre los distintos tipos de servicio escolar.

En la tabla 2 se estudia la relación entre la enseñanza y la formación de profesores cuando estos ofrecen un ambiente educativo enriquecido con habilidades para planear y solucionar problemas, que según este autor en uno de los componentes clave para promover el desarrollo cognitivo, el aprendizaje en los alumnos.

Tabla 2
Profesores Autorregulados: Diseño y Validación de una interfase autoreguladora

Autor
Alcántara, V.L (2009). Profesores Autorregulado: Diseño y Validación de una interfase autoreguladora. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> 14(43), 1219-1248. Recuperado septiembre 10, 2011 en http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART43010 .
Objetivo
En este trabajo se enfatiza la selección, capacitación, entrenamiento y desarrollo profesional del docente que incorpora la teoría de la motivación al estudio académico y que investiga la existencia de metas, estándares o criterios que le brindan una referencia evaluativa.
Método
Para la fase de validación por jueces participaron cuatro jueces independientes, expertos en la investigación y la docencia en los tópicos referidos al aprendizaje y la enseñanza estratégicos. Para la fase de validación empírica, el estudio se desarrolló con 30 profesores universitarios en activo.
Resultados y conclusiones
Si bien el aprendizaje Autorregulado es sólo uno de los elementos en el concepto de aprendizaje, actualmente su relación con la enseñanza y la formación de profesores se vuelve imprescindible, no solamente porque su complejidad requiere de trabajo detallado y dedicado para su instrumentalización, sino también porque ofrece un enorme potencial en el enriquecimiento de los ambientes educativos que fomentan el desarrollo de personas autónomas, perseverantes, con capacidad de reflexión sobre lo que hacen y con habilidades para planear y solucionar problemas, componentes clave en la promoción del desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la enseñanza.
Conclusiones
Se concluye que el ofrecer capacitación y entrenamiento para el desarrollo de habilidades para la planeación en los profesores se vuelve imprescindible en el enriquecimiento de los ambientes educativos

En la tabla 3 se explica la importancia de emplear y equilibrar el uso de recursos y técnicas didácticas para fortalecer la temática, implementados ejercicios durante la actividad para que se logre la comunicación asertiva que permite el aprendizaje significativo en el alumno.

Tabla 3
Asertividad 1: Comunicación Asertiva

Autor
Cuellar Martínez Mónica. (2008). Asertividad 1: Comunicación Asertiva. <i>Scribd Ind.</i> Recuperado septiembre 4, 2011 del sitio Web Temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en

http://www.temoa.info/es/node/25154
Objetivo
Se presenta información correspondiente al tema "Asertividad", a través de filminas e imágenes, inicia con la explicación del término, llevando al espectador por un recorrido en el que se va relacionando con la comunicación, las conductas, componentes verbales, situaciones diversas. El alumno identifica la aplicabilidad de manera inmediata, de las conductas asertivas, a través de ejercicios que se integran en la presentación.
Método
Investigación explicativa
Resultados y conclusiones
Se emplea y equilibra el uso de recursos y técnicas didácticas, durante la presentación de las filminas, fortalece la temática, implementado ejercicios durante la explicación de la asertividad, para lograr un aprendizaje significativo en el alumno.
Conclusiones
Resalta que para lograr una comunicación satisfactoria es necesario tomar en cuenta el lugar y el contexto en donde se desarrolla el aprendizaje.

En la tabla 4 se aborda la temática sobre la calidad del tiempo libre docente, lo que este cuenta de su quehacer, su sentir y su propia percepción tanto en su tarea central en función del rol desempeñado como de su vida cotidiana en los periodos de descanso o tiempo libre. Sin que con estas líneas pretenda pensar que se agota la posibilidad de abordar el amplio campo de las prácticas y vivencias que fluyen en su alrededor.

Tabla 4
Tiempo libre calidad de vida desde el sí mismo docente

Autor
Gutiérrez, S. E. (2008). Tiempo libre calidad de vida desde el sí mismo docente. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> 13(38), 867-890. Recuperado septiembre 10,2011 en http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART38008 .
Objetivo
En esta ocasión se plantea un híbrido de cómo se ha vivido la experiencia teórica de quienes abordan el quehacer docente centrados en el self de la persona.
Método
En el estudio se considera una muestra de seis docentes, de tres escuelas de nivel superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa, tres mujeres y tres hombres, con nivel académico de maestría y con nombramiento de tiempo completo base, personal de carrera; los cuales fueron abordados con entrevistas semiestructuradas y a profundidad.
Resultados
Su reflexión en torno al profesorado orienta hacia un campo rico y abundante de experiencias y categorías que dan cuenta de su quehacer, su sentir y su propia percepción tanto en su tarea central en función del rol desempeñado como de su vida cotidiana en los periodos de descanso o tiempo libre. Sin que con estas líneas pretenda pensar que se agota la posibilidad de abordar el amplio campo de las prácticas y vivencias que fluyen alrededor del docente.
Conclusiones

Desde las percepciones de los profesores, observadas en el estudio aquí expuesto se exhiben algunos indicadores básicos de las categorías de calidad de vida y tiempo libre, proyectadas en torno a la calidad de vida, y se puede concluir que la satisfacción o bienestar subjetivo logrados por el rol desempeñado es significativamente favorable. Mas no así por el ingreso económico que le brinda su trabajo; es decir, el salario de las y los universitarios es insuficiente, por lo que se incursiona en el ejercicio profesional extrauniversitario.

La tabla 5 representa el análisis de la percepción del docente, el cual afirma que es uno de los grandes retos en los que a la actualidad se enfrenta la Educación secundaria es la violencia y los conflictos que se viven dentro el aula. Así como el tipo de convivencia entre docentes, alumnos y familiares.

Tabla 5
Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos.

Autor
Gazquez, J.J., Pérez, F.M., Lucas, A.F., Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. <i>Instituto de Ciencias de la Educación (Dialnet)</i> 39(1),51-58. Recuperado septiembre 10,2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3353884
Objetivo
El aprender a convivir es uno de los objetivos de una educación de calidad y un reto alejado de la realidad
Método
La muestra utilizada en el presente trabajo estuvo compuesta por un total 339 docentes de secundaria, a los que se les aplicó el cuestionario de dificultades en la convivencia escolar.
Resultados
Los resultados encontrados resaltan que el motivo principal de insatisfacción en el desempeño escolar del docente se debe a falta de preparación, a estrés y a frustración profesional. ya que los grandes retos en los que en la actualidad se enfrentan los docentes de Educación secundaria es la violencia y los conflictos que se viven dentro el aula. Los docentes por su parte comentan que es de suma importancia la participación familiar en los centros educativos para la resolución de conflictos y con ello mejorar el clima escolar.
Conclusiones
El análisis realizado sobre la importancia atribuida por los docentes a la participación de la familia en los centros educativos da como resultado que la convivencia y la comunicación con los padres son concretamente necesarias para la aplicación de programas y planes de convivencia, resolución de conflictos y la mejora del clima escolar.

En la tabla 6 se puede observar las líneas de intervención que se llevaron a cabo por los docentes para poder mejorar la convivencia escolar, y cómo poder unificar estos cambios en la currícula y en la planeación de contenidos, con la finalidad de educar en la resolución de conflictos y proponer al alumno otra manera de negociar, mediar o consensuar un grupo.

Tabla 6

La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos

Autor
Álvarez, G.D., Álvarez, P.L., Núñez, P. J., González, P. G., González, C.P., Bernardo, G. A. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. <i>Instituto de Ciencias de la Educación (Dialnet)</i> 35(1-2)3-8. Recuperado Septiembre 10,2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2780868
Objetivo
Tiene el objetivo de presentar una línea de intervención para la mejora de la convivencia basándose en una educación para la resolución de conflictos.
Método
Las líneas de investigación se parten en dos vertientes, la primera se basa en los contenidos que deben ser abordados para la resolución de conflictos de manera adecuada. Y la segunda es educar para la resolución de conflictos que supone enseñar al alumnado a mediar, negociar o a consensuar en grupo.
Resultados
La educación en resolución de conflictos, ofrece una respuesta a estos problemas: enseñar algunos de los procesos que permiten afrontar de manera constructiva conflictos- mediación, negociación, entre otros- así como los principios, habilidades y actitudes para ponerlos en acción dentro y fuera del aula.
Conclusiones
Los problemas que aparecen en los centros educativos constituyen una base sólida para fundamentar y disponer de cursos para que los alumnos se enseñen a convivir dentro y fuera del aula.

En la tabla 7 se muestra una reflexión que explica que el conocimiento tiene como base formular una didáctica relacionada con emociones, sentimientos y razonamientos donde se extiende las ideas de continuidad y organización de la vida. Ya que el fundamento de la acción en los organismos animales está en las emociones, donde se propone como base raíces biológicas, psicológicas y actuarias del proceso de reconstrucción del conocimiento.

Tabla 7

Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias

Autor
Otero, M.R. (2006) Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. <i>Revista el Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Exactas. NIECYT – UNICEN</i> 1(1) ,24-53. Recuperado septiembre 10,2011 de http://reiec.sites.exa.unicen.edu.ar/ano-1-nro-1/REIEC_ano1_num1_art3.pdf?attredirects=0
Objetivo
Constituir una Didáctica de las Ciencias que tome en cuenta las emociones, los sentimientos y los razonamientos en la reconstrucción de un dominio de conocimiento científico. Propone comprender, explicar y generar acciones dirigidas a estudiar y reconstruir el conocimiento.
Método
Retomamos el intento de formular una didáctica relacionada con emociones, sentimientos y razonamientos,

centrada en acciones que permitan coherencia operacional entre los mecanismos de regulación humana y la comunidad escolar. Entendiendo que en las instituciones educativas deberían darse formas de autorregulación acopladas con nuestra base emocional colaborativa.
Resultado
En este trabajo se propuso reflexionar que la explicación del conocimiento se extiende de las ideas de continuidad y organización de la vida. El fundamento de la acción en los organismos animales está en la emoción, donde se propone como base raíces biológicas, psicológicas y actuarias del proceso de reconstrucción del conocimiento.
Conclusiones
Se reflexiona acerca de la posibilidad de constituir una Didáctica de las Ciencias que tome en cuenta las emociones, los sentimientos y los razonamientos en la reconstrucción de un dominio de conocimiento científico. Un aspecto central de la propuesta es que el foco está puesto en la idea de acción, porque permite considerar las raíces biológicas, psicológicas y actuarias en el proceso de reconstrucción.

En la tabla 8 se examina la incidencia de las características estructurales y del proceso en el impacto de los Programas de Postítulo (PP) sobre el conocimiento, práctica y el aprendizaje estudiantil. Su propósito es optimizar el conocimiento del contenido cuando profesores pares y líderes de los colegios de procedencia tendrían una influencia penetrante y decisiva en los factores que inciden en la confianza, en la práctica y transferencia que los docentes tienen para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Tabla 8

¿Que hace a la Formación Permanente de profesores eficaz?: Factores que inciden en su impacto

Autor
Miranda, J. C., Rivera, R.P., Salinas, S. (2010) ¿Qué hace a la Formación Permanente de Profesores Eficaz?: Factores que inciden en su impacto. <i>Revista electrónica UACH estudio pedagógico</i> 20(2) ,135-151. Recuperado septiembre 11,2011 de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200008&lng=es&nrm=iso
Objetivo
Examina la incidencia de las características estructurales y de proceso en el impacto de los Programas de Postítulo (PP) sobre el conocimiento, práctica y el aprendizaje estudiantil. Su propósito es optimizar el conocimiento del contenido cuando profesores pares y líderes de los colegios de procedencia tendrían una influencia penetrante y decisiva en los factores que inciden en la confianza, en la práctica y transferencia que los docentes tienen para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
Método
La aproximación evaluativa del proyecto está basada en una revisión de los estudios recientes sobre las características de los programas de formación permanente eficaces. A partir de todo lo anterior, la aproximación evaluativa del estudio en los dos programas de formación permanente (PPMAT y PPECN) estará basada en un modelo causal formal de las principales características que podrían explicar las variaciones de los impactos que éstos generan.
Resultado
Este artículo ha cumplido los objetivos propuestos. El mensaje principal es que entre todas las variables en el Modelo Conceptual el bloque de oportunidades de aprendizaje tienen un efecto relevante en cada una de las

propuestas, situación que se cruza teóricamente con los modelos basales de los PP, donde la variable foco del contenido y aprendizaje activo actúan como catalizadores de propuestas orientadas a la capacitación o al desarrollo profesional. Finalmente, el hecho que la comunidad profesional inflencie la práctica del profesor, su eficacia y en especial el aprendizaje estudiantil, es particularmente significativo.

Conclusiones

Se concluye que, por un lado, los PP cumple su objetivo central al optimizar el *Conocimiento* del contenido y, por otro, que los profesores pares y líderes de los colegios tendrán una influencia penetrante y decisiva en los factores que inciden en la confianza, la práctica y la transferencia hacia otros docentes logrando satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y, por ende, el mejoramiento de la calidad educativa.

En la tabla 9 se muestra como las metodologías del aprendizaje se utilizan como base para el procesamiento de la información destacando que un buen planteamiento pone de manifiesto la experiencia formativa del maestro ante la innovación metodológica y el alumno tiende a cambiar sus estructuras mentales de dependencia, sumisión y control, creadas por la enseñanza (profesor).

Tabla 9

Autoconciencia del conflicto cognitivo ante la innovación metodológica en la formación inicial de maestros.

Autor
Ontoria P.A., Molina, R. A & Luque, S. A. (1997). Autoconciencia del conflicto cognitivo ante la innovación metodológica en la formación inicial de maestros. <i>Universidad de Córdoba Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> ,1(0),1-4. Recuperado septiembre 10, 2011 de http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ep04onto.pdf
Objetivo
Ante una metodología centrada en el aprendizaje, el alumnado sufre un «conflicto cognitivo», provocado por las estructuras mentales de dependencia, sumisión y control, creadas por la enseñanza (profesor). Los sentimientos del «conflicto» son inseguridad, dudas de su capacidad, inexperiencia y dependencia del profesor.
Método
Este trabajo se enmarca dentro de la formación inicial del profesorado y responde a una experiencia, que consistió en llevar a la práctica la metodología participativa cuasi-autodirectiva en la asignatura de didáctica.
Resultado
El resultado del proceso reflexivo, individual y grupal, aportan suficientes datos para pensar sobre dicho «conflicto» y sobre la autoconciencia del mismo por parte del alumnado y su proceso de superación. En este período denominado «conflicto cognitivo» o «estrategia de choque», el planteamiento metodológico se toma como un nivel de «autoconciencia reflexiva» o nivel metacognitivo.
Conclusiones
Se les hizo una propuesta metodológica, basada en la autorresponsabilidad de la dinámica del trabajo en el aula, desde la elaboración de los núcleos temáticos, dentro del campo de la asignatura, hasta la autoevaluación tanto del alumno como del docente.

El artículo que se menciona en la tabla 10 surge a partir de los resultados obtenidos en un estudio previo en el que se analizaron los estilos motivacionales (logro, influencia y afiliación) de los alumnos de la UCA (universidad de Cádiz) que están en vías de egresar como docentes frente a grupo. Los resultados de la investigación parecen apoyar la idea de que, de los efectos de la formación del maestro que empieza a ejercer vuelve a verse inmerso en una situación en la que se sigue valorando el rendimiento académico más que otros aspectos del desarrollo, o quizás por el hecho de que el contacto con la realidad le hace ir tomando posiciones menos extremas que las adquiridas durante la formación.

Tabla 10
Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente

Autor
Carreras, de A. M. Guil, B.R. y Mestre N.J.(1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. <i>Universidad de Cádiz. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> 2(2).1-20. Recuperado septiembre 10, 2011 de http://www3.uva.es/ufop/publica/revelfop/v2n2rca.htm .
Objetivo
Este trabajo surge a partir de los resultados obtenidos en un estudio previo en el que se analizaron los estilos motivacionales clásicamente considerados (logro, influencia y afiliación), que los alumnos de la UCA (con o sin formación docente)
Metodología
Concretamente con el presente trabajo se pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: 1.- ¿Qué comportamientos y creencias, relacionados con las estrategias de dirección en el aula, atribuyen los estudiantes de la Diplomatura de Maestro y los docentes en ejercicio al profesor eficaz? ¿Existen diferencias en función de la formación y la experiencia profesional? 2.- ¿Qué estilos o patrones agrupan a los comportamientos y creencias relacionados con las estrategias de dirección en el aula? ¿Existen diferencias entre los estilos que se perciben como eficaces en función de la formación y la experiencia profesional? 3.- ¿Tiene algún efecto la inteligencia emocional en alguna de las cuestiones anteriores?
Resultados
Los resultados de la investigación parecen apoyar la idea de que, en general, se perciben como eficaces, aquellos comportamientos que se han demostrado eficacia empíricamente, es decir, que se relacionan con un mayor rendimiento de los alumnos. Por un lado, la suavización de los efectos de la formación, quizás la razón sea que el maestro que empieza a ejercer vuelve a verse inmerso en una situación en la que se sigue valorando el rendimiento académico más que otros aspectos del desarrollo, o quizás por el hecho de que el contacto con la realidad le hace ir tomando posiciones menos extremas que las adquiridas durante la formación. Por otro lado se comentaba, como efecto de la experiencia, la mayor flexibilidad a la hora de considerar la eficacia de un profesor. Se cree que esta flexibilidad se debería potenciar durante la formación, porque tiene el juicio necesario para seleccionar la estrategia adecuada en función de la meta y del alumno.
Conclusiones
Las conclusiones del presente estudio exploraron qué el comportamiento o estilo de comportamiento relacionado con las estrategias de dirección dentro del aula atribuyen a que los estudiantes con diplomado en docencia ejerzan de manera más eficaz.

Revisión de la literatura: Ahora bien, Dannhke (1989) distingue tres tipos de fuentes de información para llevar a cabo la revisión de la literatura:

1. Fuentes primarias (directas) constituyen el objeto de la investigación bibliográfica que contiene datos y documentos que facilitan el estudio. ejemplo libros antologías, artículos, entre otros.
2. Fuentes secundarias son listas, compilaciones, y resúmenes de referencias o fuentes primarias publicadas en un área de conocimiento particular o especializado.
3. Fuentes secundarias que sólo mencionan citas o datos comentados, y no siempre aparece la referencia completa o el extracto de donde se obtuvo.

Una vez localizada, entendida y agrupada la información requerida para la presente investigación, fue importante enfocar qué es lo que se desea resaltar de las siguientes aportaciones:

Control Emocional (Autorregulación)

- 1) Cohen, J. y Comer, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula.*

Proyectos, estrategias e ideas. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Este autor resalta la importancia de utilizar siempre una estrategia de enseñanza y aprendizaje, ya que cuando el alumnos tiene una estabilidad psicológica, física, social y económica, está entonces capacitado para regular sus emociones (control emocional), además que esto lo influye en sus respuestas y comportamientos.

- 2) 2.- Goleman, D. (2000). *La inteligencia Emocional.* Distrito Federal, México: Kairos.

Como principal exponente de la IE desarrolla un marco esquemático de las competencias, aptitudes, habilidades y talentos emocionales individuales y sociales como resultado de su aprendizaje y experiencia.

3) Salovey, P. y Mayer, J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for educators*. Nueva York: Basic Books

Proponen una teoría que organizará los esfuerzos en la búsqueda de diferencias individuales en los procesos emocionales, definen que la IE es integrada por los resultados en una serie de aptitudes que pueden ser medidas y diferenciadas de la personalidad y de las potencialidades sociales, y admiten que la inteligencia constituye un aspecto mensurable de la capacidad individual para llevar a cabo razonamiento abstracto y adaptación al entorno.

4) Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid España: Cisspraxis

Basa sus investigaciones en las emociones, ya que involucra el razonamiento en la anatomía y fisiología de los sistemas complejos que tienen lugar en las regiones emocionales del cerebro implicadas en la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Conducta Asertiva

A. Domenéch, J. y Guerrero, J. (2005). *Miradas a la educación que queremos*. Barcelona, España: Grao.

Considerar que uno de los factores primordiales para la modificación conductual, es entender que el comportamiento es resultante de la interacción

dinámica del individuo y su ambiente social, que son causantes de que se presenten en adolescentes tendencias tanto negativas como positivas.

B. Rubin, M.M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral. Immaculata College, Inmaculata.

Este estudio resalta que la evaluación adecuada de la IE permite obtener datos muy útiles y novedosos del funcionamiento y los recursos emocionales del alumno, así como información sobre el grado de ajuste social y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar. De esta manera, los estudios realizados evidencian que una baja IE es factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional.

Estrategia de Enseñanza Docente

1. Ayala, A.F. (1999). *La función del profesor como asesor. 3er edición*. Distrito Federal, México: Trillas.

Maneja dentro de su contexto la necesidad como educadores de promover y aprender a explotar la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estos cambios emocionales en maestros y estudiantes. Ya que la educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades tan esenciales como el autocontrol, autoconocimiento, autorregulación, la empatía y el arte de escuchar.

2. Repetto, E. (2003). La competencia emocional y las intervenciones para su Desarrollo. *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* 2(37), 454-482.

Es uno de los programas más actuales en el ámbito de la Orientación Educativa nombrado como Programa de Orientación en las Competencias Socioemocionales (POCOSE). Centran su estudio en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad, por lo tanto, las competencias incluidas en estos modelos son susceptibles de modificación y de ahí la importancia de diseñar programas de orientación para el desarrollo de éstas a lo largo de la vida.

Capítulo 3. Metodología

Dentro de este capítulo se sustenta la metodología utilizada en esta investigación educativa sustentada con argumentos teórico -prácticos que definen el por que seleccionar el enfoque cuantitativo correlacional adoptado en esta problemática.

La muestra está conformada por 12 profesores (7 mujeres y 5 hombres) a los cuales se les aplico el instrumento TMMS-24 un indicador de los niveles de IEP (Inteligencia Emocional Promedio). La muestra de alumnos es de 30 estudiantes estos seleccionados por los profesores participantes en la muestra docente, además son reportados con problemas conductuales. A estos estudiantes se les aplico el instrumento CABS-24 que es una escala que indica el tipo de comportamiento del alumno (asertivo, pasivo, agresivo).

El enfoque de investigación permite a través de los instrumentos utilizados visualizar el vínculo entre las habilidades emocionales y las variables investigadas (control emocional y asertividad conductual) determinando que hay una correlación entre el desempeño de la ocupación docente y el éxito conductual del alumno.

3.1. Método de investigación

Hay que tomar en cuenta que precisar el enfoque de manera clara dará la guía para determinar el efecto que tiene el control emocional identificada como autorregulación del docente sobre el desarrollo de conducta asertiva del alumno mediante un enfoque cuantitativo de estudio correlacional dirigido a una muestra aleatoria representada por 12 docentes de la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial N°111 Ing."Guillermo González Camarena" turno vespertino, podremos lograr elaborar una estrategia de

enseñanza combinando actividades lúdicas con el Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE).

El enfoque cuantitativo correlacional permite determinar la relación que existe entre el control emocional a nivel de autorregulación del docente y el desarrollo de conducta asertiva del alumno, ya que analiza los efectos entre estas variables estableciendo correlación entre el desempeño de la ocupación docente y el éxito en los alumnos (Sampieri, 2006). Al utilizar esta muestra representativa aleatoria conformada por 12 docentes, nos asegura probabilísticamente el control de la investigación con el propósito de dar equilibrio a los resultados del estudio (Christensen, 2000).

Con base en lo anterior se consideró utilizar el método de encuesta para establecer la asociación entre la variable control emocional (autoregulacion), la variable conducta asertiva. La técnica que se utilizó en esta investigación fue cuestionario estructurado en el TMMS-24 como instrumento de recopilación de datos que proporcionará un indicador de los niveles de percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional (control emocional a nivel de autorregulación) de los docentes.

De manera paralela se aplicaron la escala de comportamiento CABS- Prueba Tipo II -24 adaptado a los alumnos entre 12-14 años de edad, esta modificación responde a las necesidades que requiere esta investigación. El Instrumento CABS (Escala de comportamiento) es un cuestionario que mide las conductas asertivas, conductas pasivas y conductas agresivas. El cuestionario es una técnica estructurada de investigación cuantitativa, consiste en un documento en el que están inscritas preguntas y se registran las respuestas de quienes participan en una encuesta (Giroux y Tremblay, 2008).

3.2. Marco contextual

Valle de Chalco es un municipio ubicado en la cuenca oriente del Estado de México. Limita al oriente con Chalco, Ixtapaluca, al norte con Los Reyes, La Paz y al occidente con Tláhuac. Su distancia aproximada a la Ciudad de México por la autopista México-Puebla es de 35 km al sureste. Se fundó a finales de 1978 después de los asentamientos en parcelas pertenecientes al ejido de Ayotla. Las primeras familias de colonos y construcción de casas pioneras se extendieron del Puente Rojo al Puente Blanco, prolongándose hasta llegar a la antigua caseta. También pertenece a la Zona Metropolitana del Valle de México conformada por las 16 delegaciones del Distrito Federal y 34 municipios del estado de México.

El asentamiento de Valle de Chalco solidaridad, empezó a tener la viabilidad como centro urbano, gracias al apoyo del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL). Este programa gubernamental aplicado a todo el país, ofreció a la totalidad de las familias de Valle de Chalco Solidaridad (nombrado así por el programa de PRONASOL) una verdadera mejoría en su nivel de vida. La creación del municipio 122 fue durante varios años una de las más sentidas demandas de los vallechalquenses. Muchos de los grupos ciudadanos apoyaron la creación de este municipio y lo hicieron una de sus principales banderas de lucha.

La superficie del municipio es prácticamente plana, pues está ubicada en la fosa tectónica del antiguo lago de Chalco y aunque está rodeada por la Sierra de Santa Catarina con las elevaciones de los cerros de Guadalupe, La Caldera, y El Elefante, dentro del

territorio municipal sólo se ubican los cerros de Xico y del Marqués, dos cuerpos volcánicos con pendientes sobre el nivel medio del valle que cubren la superficie.

La población del municipio alcanzaba de acuerdo con los resultados preliminares del Censo General de Población y Vivienda efectuado por el INEGI, un total de 323,113 habitantes de los cuales 160,293 son hombres y 162,820 son mujeres; esto representa el 49.5% del sexo masculino y el 50.5% del sexo femenino. Profesan varias religiones, desde culto público en 35 iglesias católicas, 30 templos evangélicos, 9 templos Testigos de Jehová, 4 Cristianos, 4 de Jesucristo de los Últimos Días (mormones), 2 templos Luz del Mundo, 1 Presbiteriano, 1 del Verbo Encarnado, 1 Príncipe de Paz, 1 del Espíritu Santo, 1 del Nombre de Jesucristo y una sinagoga Judía.

Actualmente el municipio ha mejorado su organización y su infraestructura. Y se encuentra conformada por 32 colonias: La Asunción, Del Carmen, Alfredo del Mazo, Avándaro, Independencia, Santiago, Concepción, María Isabel, Niños Héroes I, Niños Héroes II, Providencia, El Triunfo, Alfredo Baranda, Jardín, Guadalupana I, Guadalupana II, Xico I, Xico II, Xico III, Xico IV, Ampliación Emiliano Zapata, Xico La Laguna, Cerro del Marqués, Santa Cruz, San Isidro, Darío Martínez I, Darío Martínez II, San Juan Tlalpizahuac, Ampliación Santa Catarina, Américas I, Américas II, Santa Catarina II, quedando como zonas conurbadas del Distrito Federal.

En Valle de Chalco Solidaridad vive el 2.3% de la población del Estado de México. En este municipio la población labora fuera de su lugar de origen. Y de acuerdo con información obtenida, su base económica se concentra principalmente en el sector terciario de la Población Económicamente Activa (PEA) con un 62.4% la cual se dedica

primordialmente al comercio, finalmente el sector secundario incide en un 34% de la PEA, ahora bien sus ingresos ascienden en promedio entre uno y dos salarios mínimos al día. Surgiendo en ellos el crecimiento poblacional con la búsqueda de infraestructura básica. (INEGI, 2010)

En materia de educación, actualmente en Valle de Chalco Solidaridad existen varias Universidades: La UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México), (UIND) la Universidad Interamericana para el Desarrollo y el Tecnológico Universitario de Valle de Chalco. Además de las escuelas de nivel media superior como las preparatorias oficiales, el COBAEM (Colegio de Bachilleres del Estado de México) El Cecati No. 196 que imparte cursos de Formación para el Trabajo y el CECYTEM (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México). Estas instituciones fueron creadas por la demanda de alumnos egresados de secundarias, logrando así cubrir la necesidad de opciones educativas dentro del municipio.

La Escuela Secundaria Técnica, Industrial y Comercial N°111 Ing. “Guillermo González Camarena” Ubicada en la Av. Hermenegildo Galeana s/n .Dentro de la colonia Santa Cruz, Valle de Chalco Solidaridad. Es el centro educativo donde se realizó la investigación dirigida al personal docente del turno Vespertino.

La Escuela Secundaria pertenece al Gobierno del Estado de México y maneja como misión, el transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, debiendo ofrecer más allá que la sola transmisión de conocimientos. La función que desempeña el docente se ha diversificado, además de atender sus grupos escolares o de estar encargado de tareas directivas, también coordina

apoyando programas educativos. Con el desarrollo de tareas que coadyuven a preservar las condiciones de convivencia, respeto y buen comportamiento entre los alumnos, así como conservar las instalaciones del plantel. Para lograr este propósito de actividades que promuevan la integración de comisiones de aseo, disciplina, acción cívica y social; donde los pequeños órganos escolares que además de responsabilizar y comprometer al alumno para que valore lo que a él pertenece, le despierten a su vez un sentido solidario de colaboración.

3.3. Participantes en la investigación

La población que sustenta la muestra aleatoria se obtuvo bajo una técnica de control donde se asigna en una lista todos los participantes (Christensen, 2000) y se enumeran del 0 al 9, se le pide a algún participante que mencione un número (el cual fue 2) y de ahí se retoman los sujetos participantes asegurando así la equivalencia. Ahora bien con base a los docentes que participan en la muestra, el instrumento CABS -24 se aplicará en 30 de sus alumnos, estos fueron elegidos por tener como profesores a los participantes en la investigación y además por ser lo que reportan problemas conductuales.

Para Cochran y Cox (1992) la asignación aleatoria dentro de una investigación es en cierta forma un seguro o precaución contra interferencias para evitar el sesgo. Autores como Valles y Valles (1999) determinan que la decisión para una muestra se toma sin seguir representaciones estadísticas y para Martínez (2004) la selección de la muestra dependerá de lo que pensamos hacer con ella y de lo que creemos que se puede hacer con ella.

Se requiere de una muestra representativa constituida por 12 docentes (7 mujeres y 5 hombres) de la Escuela Secundaria Técnica, Industrial y Comercial N°111 Ing. “Guillermo González Camarena” del turno vespertino. Ubicada en la Avenida Hermenegildo Galeana s/n. En valle de Chalco solidaridad. El tiempo considerado para el desarrollo de esta investigación está enfocado al 5to bimestre (Mayo-Julio) del ciclo escolar 2010-2011,

En la figura 2 se presenta el esquema general de los docentes que están involucrados en la investigación, la población considerada estuvo conformada por 24 profesores frente a grupo de los cuales 15 son profesoras y 9 profesores, y tomando en cuenta la voluntad, la autorización y disponibilidad se obtuvo la muestra aleatoria representada por 12 profesores docentes (50% de la población total) que será sujeto de estudio para determinar el control emocional (autorregulación).

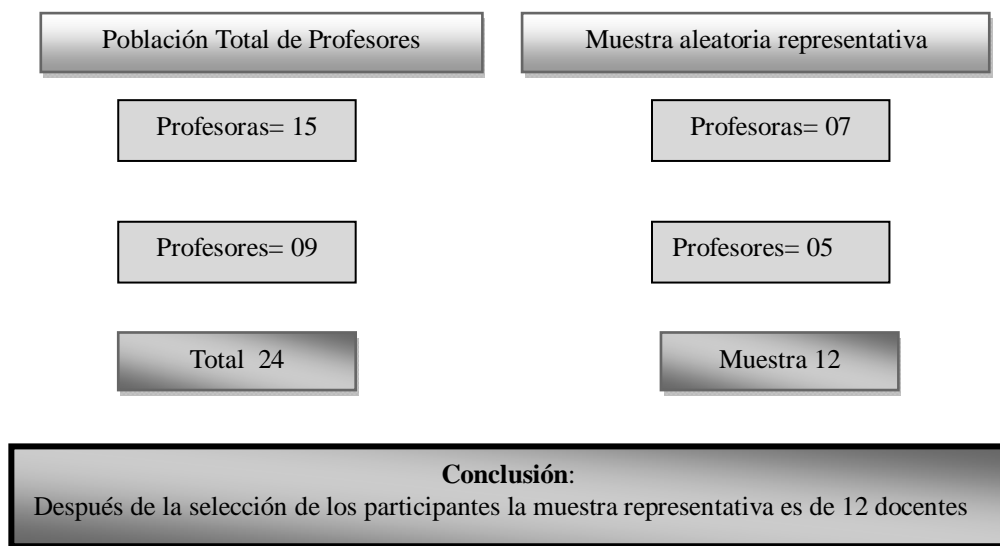


Figura 2. Esquema de los docentes que participan en la investigación

En la figura 3 se representa a los 30 alumnos que participaron en la identificación de la conducta asertiva (variable independiente), la muestra obtenida con base a que son alumnos de los 12 profesores que establece la muestra aleatoria y han presentado problemas de comportamiento.

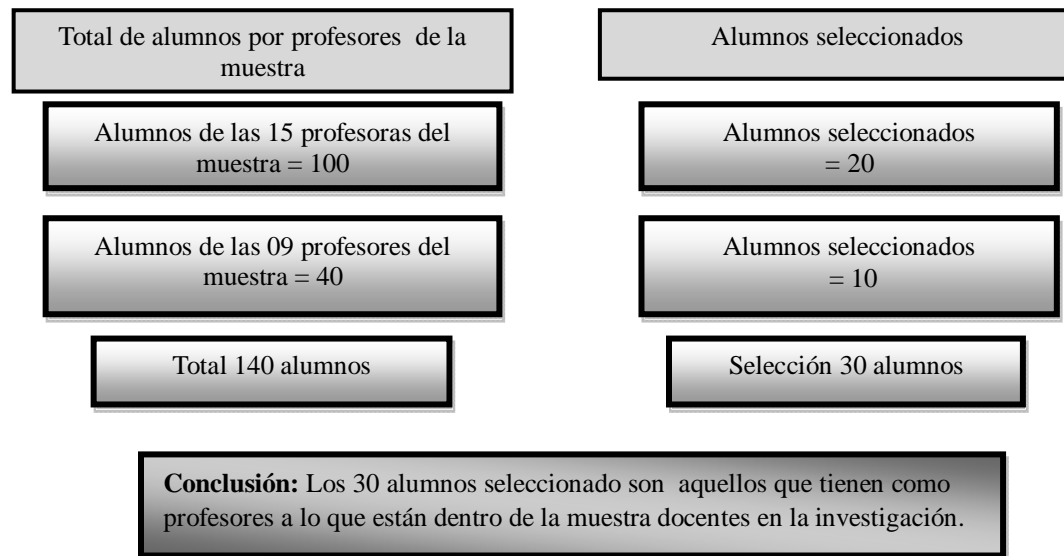


Figura 3. Alumnos seleccionados por los docentes participantes de la muestra

3.4. Instrumentos de recolección

La presente investigación utilizó para la recolección de datos el instrumento de evaluación estandarizado es el TMMS-24 que fue un indicador de los niveles de percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional (control emocional a nivel de autorregulación) en los docentes.

Estos ítems hacen referencia a los tres procesos de percepción, comprensión y regulación emocional:

1. Atención a los propios sentimientos: “Soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada”.
2. Claridad emocional. “Identifico y comprendo bien mis estados emocionales”.
3. Reparación de los estados de ánimo: “Me preocupo por tener un buen estado de ánimo”.

Al vincular la relación de efecto entre el control emocional identificado como autorregulación que presenta el docente con la aplicación del instrumento TMMS-24, se evaluaron los metaconocimiento, los estados emocionales que el docente utiliza, conoce y práctica, así como su capacidad para regularlas (Apéndice 4).

Otro instrumento de evaluación útil en esta investigación fue el Instrumento CABS (Escala de comportamiento), que tiene como finalidad identificar la conducta asertiva en los alumnos. El cual se adaptó para que se aplique a los alumnos entre 12-14 años de edad, la modificación responde a las necesidades que requiere esta investigación. El cuestionario cuenta con 24 ítems clasificado como prueba tipo II por Wood y Michelson (1979). Mide los comportamientos expresados en sentimientos positivos y negativos. Su escala se ordenó de tal manera que las dos primeras respuestas será un comportamiento Pasivo, la tercera respuesta es comportamiento Asertivo y las dos últimas comportamiento Agresivo. Por esta razón entre mayor puntaje, mayor será el grado de agresividad. Los rasgos de la escala de comportamiento CABS son postulando con varias alternativas que el sujeto puede presentar ante ciertas situaciones que involucren a terceras personas (Apéndice 6).

Conducta Pasiva: A) Nunca es característico de mí, no descriptivo.

B) Poco característico de mí, ligeramente no descriptivo,

Conducta Asertiva: C) Siempre característico de mí, ligeramente descriptivo.

Conducta Agresiva: D) Bastante característico de mí, bastante descriptivo

E) Muy característico de mí, extremadamente descriptivo

La conducta asertiva en los alumnos se determinó mediante las propias competencias docentes, que tuvieron como base las habilidades socioemocionales que proporciono la inteligencia Emocional (tiene base en el control emocional a nivel de autorregulación). De esta manera la influencia del control emocional que práctica el profesor determinará en cierta medida la conducta del alumno.

3.5. Aplicación de programa de intervención POCOSE

Una vez claros los puntos que se investigaron (control emocional es su aspecto autorregulación del docente y conducta del alumno) se aplico el programa de intervención POCOSE, dicho programa se centra en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad y motivación, compuesto por cuatro módulos, cada uno de los cuales desarrolla una de las siguientes competencias: autoconocimiento emocional y empatía, regulación emocional y motivación, asertividad y trabajo en equipo y finalmente la resolución de conflictos (Apéndice 7).

Es instrumento de intervención evaluó las variables confirmando que a mayor control emocional por parte del docentes mayor es el cambio conductual del alumno. Los

instrumentos y sus aplicaciones se expresan la tabla 11 que identifica factores en cada fase, recursos, materiales, tiempos y los responsables en este proyecto.

Tabla 11

Esquema que representa cómo se realizó la aplicación de los instrumentos de estudio

Fase de aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Aplicación del instrumento de evaluación para identificar el control emocional (autorregulación) que presenta el maestro. TMSS-24 (percepción, comportamiento, regulación). 2.- Aplicación de los instrumentos que medirá el comportamiento del alumno. CABS-24 (asertividad conductual). 3.- Aplicación del Programa de intervención POCOSE (
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Participación de los profesores y alumnos de la muestra seleccionada. 2.- Comprobación del bagaje teórico del docente. 3.- Institución participante. 4.- Tesista e investigador del proyecto
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Fotocopias de los instrumentos. 2.- Instrumentos de recolección de datos. 3.- Autorizaciones escritas. 4.- Aula, lápiz, pluma. Computadora. 5.- Módulos del programa de intervención POCOSE.
Tiempo	Mayo- julio 2011
Responsable	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Investigador del proyecto. 2.- Profesores participantes 3.- Alumnos seleccionados 4.- Asesor y tutor de la materia de proyecto 1.
Observación	Se modificarán los días de aplicación, porque en el mes de mayo hay suspensiones laborales constantes. (mayo- julio 2011)

3.6. Captura y análisis de datos

Toda medición o instrumento requiere unirse a tres requisitos esenciales: validez confiabilidad y objetividad (Hernández, 2006), y cada una de estas posturas son representadas en la tabla 12 que relacionan el antes y después de los instrumentos de

evaluación aplicados en esta investigación para medir el manejo del control emocional (autorregulación) (programa TMMS-24) y la conducta asertiva de los alumnos (Escala de comportamiento CABS-24) logrando entonces implementar el programa de intervención POCOSE (Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales), como estrategia de enseñanza combinando actividades lúdicas para su aplicación dentro del aula.

Tabla 12

Esquema de los instrumentos aplicados y su confiabilidad

Confiabilidad		
INSTRUMENTOS	PRIMERA APLICACIÓN	SEGUNDA APLICACION
1.- EL TMMS-24. Está integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de IEP (inteligencia emocional promedio, que en concreto mide las destrezas emocionales así como la capacidad para regularlas.	02 al 06 de mayo del 2011	20 al 24 de junio del 2011
2.- Escala de Comportamiento Asertivo (CABS), cuyo objetivo era clasificar las conductas agresivos, inhibidos (pasivos) y asertivos	09 al 13 de mayo del 2011	20 al 24 de junio del 2011
3.- Programa de intervención POCOSE (Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales) modificado para hacer actividades lúdicas que se implemento como una estrategia de enseñanza.	16 de mayo al 16 de junio	De manera permanente para ciclos escolares posteriores

La validez está determinada por los autores tales como Repetto, E. (2003). La competencia emocional y las intervenciones para su Desarrollo, valida la utilización del (POCOSE) y su aplicación como un instrumento confiable, por otra parte, investigaciones tales como modelos de habilidades; Mayer y Salovey (1997) que maneja la Inteligencia Emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) o modelos de rasgos (Petrides y Furnham, 2001), cada uno de los cuales desarrolla una de las siguientes competencias: autoconocimiento emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos; en todos ellos se especifican los objetivos,

contenidos, dinámica de desarrollo, secuencia de las sesiones, materiales empleados y bibliografía más relevante (Repetto, Pena y Mudarra, 2007).

En lo concerniente al TMSS-24 lo validan innumerables autores, ya que este instrumento de evaluación ha demostrado servir para identificar el grado en que las personas son capaces de sentir o de expresar sus sentimientos, además de que el control que tiene sobre estas emociones (autocontrol) están ligados a una mejor calidad en las relaciones sociales y bienestar del sujeto (Cabello - González, Fernández Berrocal, Ruiz-Aranda & Extremera, 2006).

El CABS- 24, se basa en la evaluación del estilo personal, pero para esta investigación se adaptó la escala ya que originalmente es para niños, pero aun así, se sustenta en que a pesar de ser adaptado se ha utilizado para escolares de los ciclos superiores a la primaria (Wood y Michelson 1979). Para la Peña, V., Hernández, E., Rodríguez, F. J. (2008) estudio de la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) en una muestra de alumnos de Enseñanza Primaria de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (2º Curso: N=119 y 4º y 6º: N=260). Es la ideal para lograr una escala breve para que identifiquen el estilo asertivo frente a los no asertivos en las edades iniciales de escolarización.

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron fundamentales para identificar y determinar el conocimiento emocional del docente como un aspecto medular para el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos, porque el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar, y

regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula.

3.7. Prueba piloto

Dentro de este apartado se incluyen los aspectos que determinó la confiabilidad y validez de los instrumentos (TMMS-24 y CABS-II) utilizados en esta investigación.

Primeramente una prueba piloto se realizó del 02 al 06 de mayo del 2011 con el instrumento TMMS-24 que midió los niveles de percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional (control emocional a nivel de autorregulación) de los docentes.

Los resultados obtenidos fueron imprecisos por que como cualquier instrumento de autoinforme el TMMS-24 al ser aplicado a los profesores se puede presentar ciertos aspectos de condescendencia, es decir, que los sujetos investigados respondan distorsionando la información con la intención de mejorar las respuestas sobre sus habilidades emocionales y sociales.

Por otro lado en el caso del instrumento CABS-24 se aplicó del 09 al 13 de mayo del 2011, para medir los comportamientos que representan acciones o sentimientos positivos y negativos postulados en varias alternativas o categorías de comportamiento, medidas por el actuar ante ciertas situaciones que involucren a terceras personas. Teniendo como resultados que los alumnos ante una situación de conflicto la conducta asertiva es la opción menos recurrente y resulta alarmante ya que denota que si un alumno tiene una situación de riesgo, la conducta a seguir es la pasividad o la agresividad, ya que no tiene bases solidas para manejar sus problemas interpersonales.

3.8. Procedimiento

La implementación dentro de esta investigación cuantitativa correlacional se resume en tres fases que se explican en la figura 4, manejan los puntos y aspectos tomados en cuenta para las actividades, procedimientos, y tiempos de aplicación.

Confidencialidad: Toda la información recopilada, sus datos y aportaciones serán en absoluta confidencialidad, dándoles anonimato a los participantes en todo momento.

Riesgos: Los participantes tienen un mínimo de riesgo de ser asociados a los resultados de este proyecto de investigación.

Beneficios: El propósito de la intervención, es una estrategia de enseñanza con la aplicación de un programa de intervención lúdica que combinado con el POCOSE promueva la conducta asertiva del alumno al ser utilizada por el docente como parte del reconocimiento y control de sus emociones (autorregulación) en una forma esquemática general describe el procedimiento e implementación de las fases:

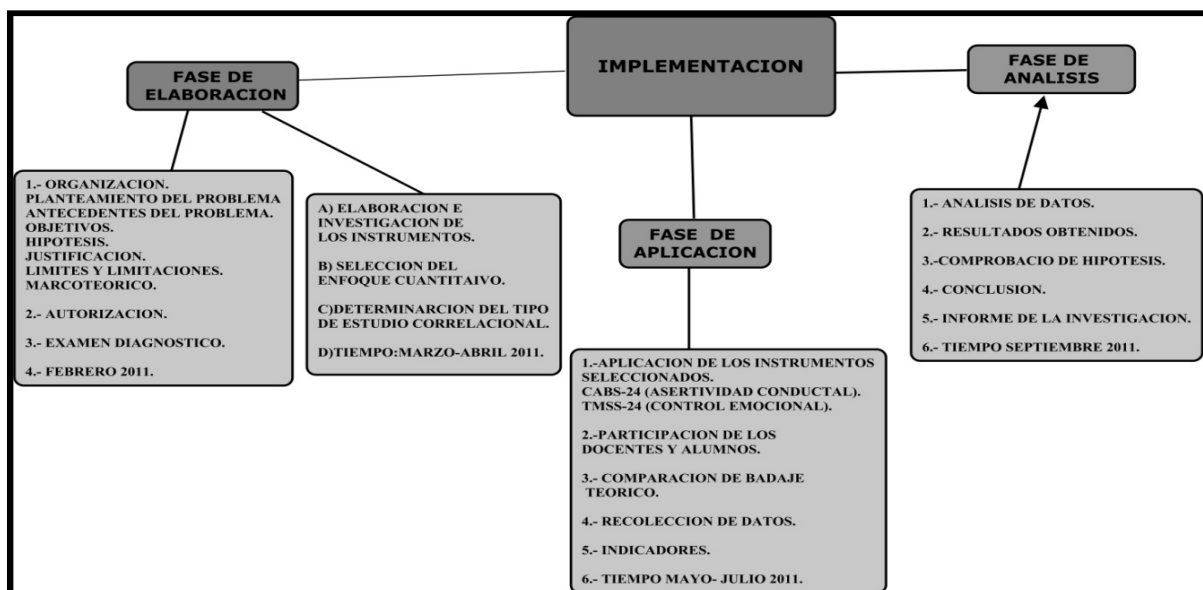


Figura .4 Procedimiento e implementación de las fases realizadas en la investigación

Tomando en cuenta que la inteligencia emocional (IE) es una temática que se ha estado innovando constantemente para su aplicación y utilización en diversos ámbitos (Psicología, Industria, Educación, Medicina, entre otros) y aún no es totalmente desconocida en el ámbito educativo, para muchos docentes frente a grupo a un no es determinante para vincular su enseñanza a los aspectos emocionales de sus alumnos, esto quiere decir que parte de la estabilidad emocional de los estudiantes recae en los docentes y si estos no están capacitados para liderar esta carga el resultado es una falta de habilidades emocionales y conducta negativas en sus pupilos.

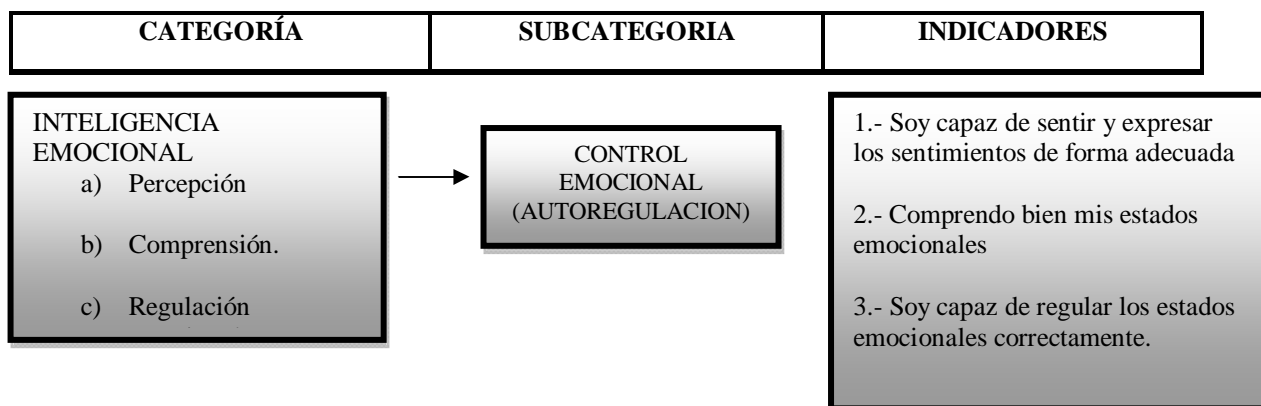
Una parte importante de estas habilidades emocionales es sin duda el control emocional (autorregulación) el cual es el tema central de esta investigación, y no existen muchas investigaciones que analicen como éste influye sobre el docente para generar una conducta asertiva en sus alumnos, razón por la cual el conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia emocional.

3.9. Unidades de análisis (tema, categoría e indicadores de estudio)

Las unidades de análisis son los registros que constituyen los segmentos a revisar dentro de la investigación y deben seleccionarse en base a objetivos (Hernández, 2006).

Para Kerlinger y Lee (2002) las unidades de análisis son enunciado u oración respecto de algo que se quiere analizar. Dentro de la temática investigada se analizaron los efectos que tiene el control emocional que posee el docente (autorregulación) sobre el desarrollo de conductas asertivas en los alumnos.

Ahora bien las categorías son los niveles donde caracterizan las unidades de análisis (Holiste, 1969) o aspectos donde se analiza lo que estamos trabajando (Sánchez, 2005) en esta investigación se trabajaron los siguientes puntos plasmados en la figura 5 enfocada a categorías, subcategorías e indicadores como base para lograr la implementación retomando aspectos que destacan las condiciones emocionales del docente y en qué medida es considerado un mediador y facilitador del aprendizaje, por ellos es de suma importancia que aprenda, reconozca y maneje el control emocional (autorregulación) dentro de su práctica educativa y a la vez con sus alumnos propiciando la mejora conductual de éstos.



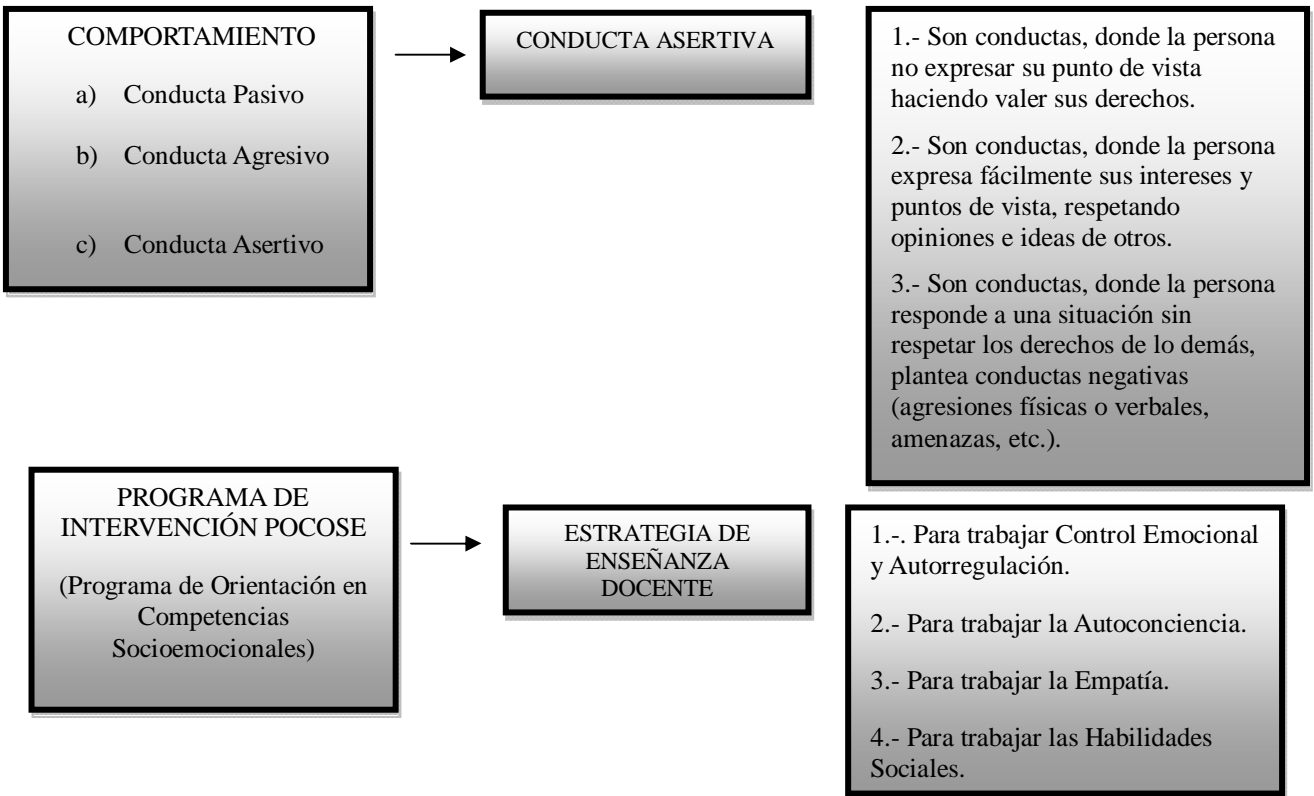


Figura 5. Se muestra la relación entre las categorías, subtemas e indicadores

Asimismo, al analizar entre las categorías y subcategorías se logró determinar directamente el planteamiento del problema que busca determinar cuál es la relación existente entre el control emocional que maneja el docente para promover y desarrollar la conducta asertiva en los alumnos, afirmando que los docentes presentan ciertas dificultades para identificar sus emociones, siendo necesario aplicar un instrumento de evaluación que mida la inteligencia emocional promedio (escala que evalúa el grado de regulación, percepción y comprensión de emociones de un individuo) llamado TMMS-24 que midió el control emocional que posee esté.

Capítulo 4. Análisis de resultados

En este capítulo se abordará el análisis descriptivo de los datos recolectados por los instrumentos (TMMS-24 y CABS tipo II), realizando la representación gráfica que dará respuesta a lo planteado en la investigación. Ahora bien, al examinar los resultados de la muestra seleccionada (12 profesores y 30 alumnos) se midieron entre otros puntos la eficacia de los ítems aplicados. Posteriormente se determinó que el control emocional es una habilidad docente que al ser estimulada por el programa de intervención (POCOSE) puede ser una estrategia que promueva el desarrollo de la conducta asertiva en los alumnos.

También se identificó que la respuesta de los estudiantes ante la aplicación del programa de intervención realizado con el POCOSE fue una buena estrategia de enseñanza docente combinándolo con actividades lúdicas, estos contenidos corresponden a los tipos de habilidades socio-emocionales que se pretenden identificar e implementar en los docentes con el propósito de poder utilizarlas como herramientas de apoyo en su práctica educativa.

Finalmente la conducta asertiva en los alumnos y el control emocional docente en su aspecto de autorregulación se valora con la aplicación del programa de intervención y estos datos se interpretaron en las conclusiones de la presente investigación

4.1. Resultados obtenidos por el Instrumento TMMS-24

Este apartado facilita el registro y concentración general de las respuestas obtenidas en la recolección de los datos al utilizar el instrumento TMMS-24, en donde se confirma que el nivel emocional en el rendimiento académico del alumno es destacado por los aspectos emocionales (caras, gestos, comportamiento, actitudes, etc.) como se expone en la

tabla13 que denota claramente que los ítems aplicados (TMMS-24) identificaron los aspectos emocionales o metacognitivas (Percepción, Comprensión, regulación) bajo los cuales se rigen los docentes que participaron en la investigación.

Tabla 13

Registro general de los datos obtenidos por los docentes en el instrumento TMMS-24.

Número de	categorías	Instrumento TMMS-24 (reactivos)																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
					Percepción						Comprensión								Regulación								
	1			2	2	2	2			2																	
	2	4	4	4		4	4	6	4		2	2	2			2					2						
	3	4	4		6	2	2		2	2	4	2	4	2	2	2		2	2	4	2	4	2				
	4	4	4	4	2	2	4	6	4	6	4	6	4	6	2	6	10	6	4	4	4	6		4			
	5			2	2	2			2	2	2	2	2	4	8	2	2	4	6	2	6	2	8	8			
12																											

Conclusión: Se demuestra en base los resultados obtenidos que la Regulación emocional (control emocional), es la habilidad que el docentes mejor maneja, seguido por la Comprensión emocional y finalmente el porcentaje menor fue en de la Percepción emocional.

En la tabla 14 se representa de manera general los porcentajes obtenidos por los docentes que participaron en la muestra.

Tabla 14

Porcentaje general del conocimiento que tienen los profesores sobre la asimilación de emociones propias.

Indicador	Total de la puntuación	Total de preguntas	Total porcentajes
Percepción	288	96	27%
Comprensión	371	96	35%
Regulación (control emocional)	398	96	38%

1057	288	100%
------	-----	------

Conclusión: Se observa que el factor que mayor porcentaje obtuvo y que influye para mantener un ambiente o entorno estimulante dentro del aula es el control emocional y la carencia de esta habilidad docente crea una incapacidad para contribuir a la creación de alumnos con deseos de integración, de aprendizaje y mejora de su rendimiento académico.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la tabla 15 donde se manejan de manera general los resultados obtenidos durante la aplicación del instrumento TMMS-24 recordando que se divide en tres aspectos básicamente para su análisis la percepción, comprensión y regulación.

Tabla 15

Resultados generales obtenidos según los indicadores del instrumento TMM-S 24 en la muestra de hombres y mujeres de los docentes participantes.

Área de TMMS-24	Género	Totalmente de acuerdo	Muy de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Puntaje obtenido
Percepción	Hombres	1	2	1	1	0	22-32
	Mujeres	1	3	1	1	1	25-35
Comprensión	Hombres	1	2	1	1	0	26-.35
	Mujeres	2	3	1	0	1	35
Regulación	Hombres	2	1	1	1	0	24-35
	Mujeres	4	2	1	0	0	24-34

Donde cada uno de estos estados emocionales maneja indicadores que (Apéndice 4) donde se cuantifican los resultados a razón de género y puntajes alcanzados que se relacionan con el nivel de Inteligencia Emocional que manejan los docentes.

4.2. Análisis Estadístico de los resultados generales

La representación gráfica muestra de manera general los resultados obtenidos por el instrumento TMMS-24, como se observa en la figura 6 que enuncia los datos precisando que los docentes tienen el porcentaje más elevado en lo referente a Regulación emocional (control emocional) 38%, seguido por la Comprensión emocional 35% y finalmente el porcentaje menor fue en de la Percepción emocional 27%.

Al realizar el análisis de los distintos indicadores que los docentes manejan según los criterios de evaluación del instrumento TMMS-24 en lo referente a percepción emocional (Apéndice 5) los resultados son adecuados ya que oscila entre el 22- 35 puntos (escala TMMS-24). Siendo importante destacar que las mujeres logran mejor percepción emocional que los hombres en los estándares de puntaje.

Cuando se analizaron los resultados que los docentes manejan según los criterios de evaluación del instrumento TMMS-24 en comprensión emocional (Apéndice 5) la respuesta fue adecuada ya que oscila entre el 22- 35 puntos (escala TMMS-24) lo que refleja que sus habilidad para comprender las emociones son fundamentales para el desarrollo de las relaciones afectivas, estos estados internos no son observables, pero sí afectan la evolución y el nivel meta cognitivo de las personas.

Ahora bien los resultados obtenidos por el instrumento TMMS-24 para el manejo que los docentes tienen sobre la regulación emocional (Apéndice 5) encontramos que los hombres tienen un indicador de la regulación emocional adecuado con 24-35 puntos y las mujeres docentes manejan un puntaje de 24-25 que también indica una adecuada regulación.

Al utilizar el instrumento (TMMS-24) se tomó como base ya que dicho instrumento se enfoca en determinar el grado de asimilación de las emociones, siendo esto un aspecto necesario para indicar sus emociones. Y sabiendo que el conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos porque éste se convierte en un modelo de aprendizaje a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar, y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula entonces con ciertas habilidades emocionales que lo guíen podrá promover la modificabilidad conductual y modelamiento afectivo haciéndose poseedor de una habilidad que beneficiará su desarrollo individual y educativo.

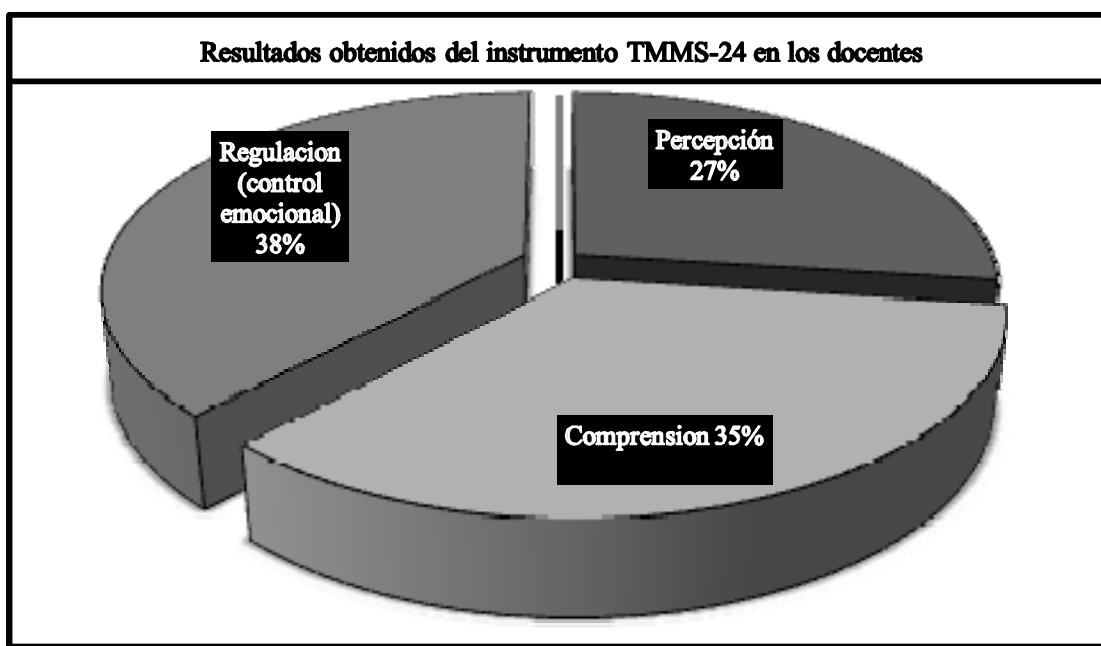


Figura 6. Porcentaje general que expresa el docente de sus emociones y donde el conocimiento emocional que posee el docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos porque éste se convierte en un modelo de aprendizaje a través del cual el alumno aprende a razonar, expresarse. Fuente: Tablas 18 y 19.

4.3. Percepción Emocional y análisis estadístico

En los datos de la tabla 16 se agruparon las preguntas que integran el aspecto de percepción emocional, las categorías incluidas indagaron el grado en que es capaz de sentir y expresar los sentimientos el docente y si los maneja de forma adecuada.

Recordando que la percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de quien nos rodea. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Pekrun, 1992).

Tabla 16

Puntajes obtenidos en la evaluación de Percepción del docente.

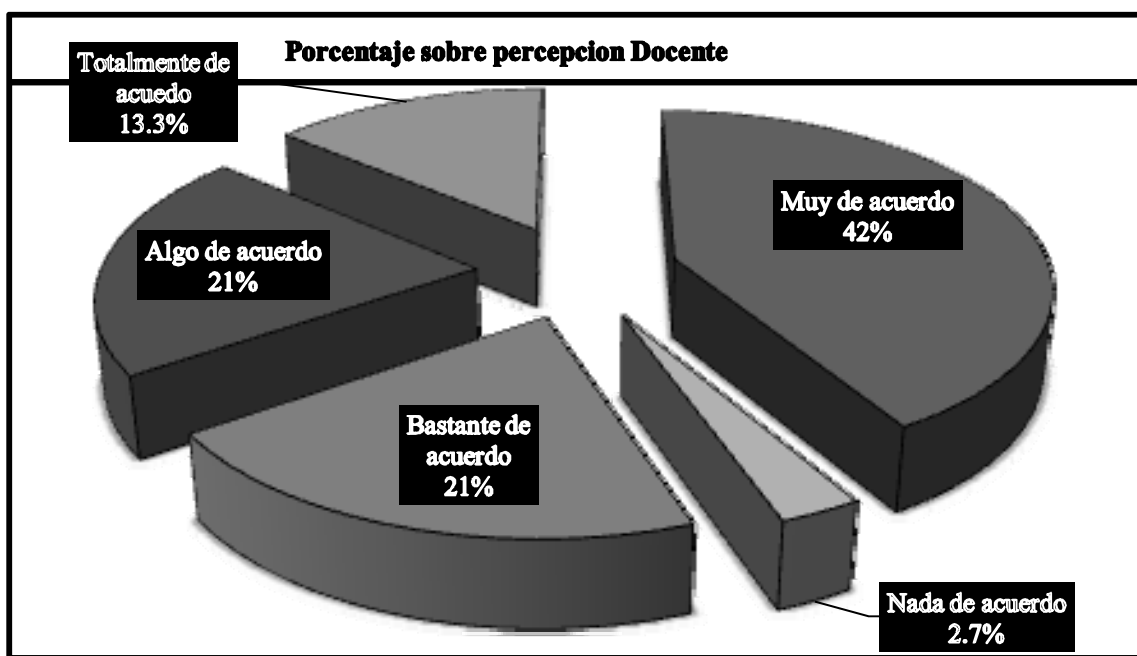
Indicadores sobre percepción	categorías				
	1	2	3	4	5
1.- Presto mucha atención a los sentimientos		4	4	4	
2.-Normalmente me preocupo mucho por lo que siento		4	4	4	
3.-Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	2	4		4	2
4.-Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	2		6	2	2
5.-Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	2	4	2	2	2
6.-Pienso en mi estado de ánimo constantemente	2	4	2	4	
7.- A menudo pienso en mis sentimientos		6		6	
8.- Presto mucha atención a cómo me siento		4	2	4	2

Categoría	Alternativa	total	porcentaje
1	Nada de Acuerdo	8	2.7%
2	Algo de Acuerdo	60	21%
3	Bastante de acuerdo	60	21%
4	Muy de Acuerdo	120	42%
5	Totalmente de acuerdo	20	13.3%

Conclusión: La percepción emocional es una categoría que indagó el grado en que es capaz de sentir y expresar los sentimientos el docente y donde el 42% es capaz de manejar de forma adecuada sus emociones.

Bajo estos criterios y categorías que se analizan en la figura 7 se observó que el 13.3% tiene una percepción alta (presta demasiada atención a sus sentimientos), el 42% de los profesores presentan una adecuada percepción, el 21% debe mejorar su percepción, y algo importante es que sólo el 2.7% de los docentes tiene poca percepción, y no cuentan con la atención necesaria de sentir y expresar sus emociones.

Las nuevas conceptualizaciones que se tienen del docente lo obligan a desarrollar las habilidades de inteligencia emocional (IE) como parte de su formación, siendo un aspecto clave para interactuar con sus estudiantes. Sin embargo no lo pueden hacer solos, tienen que recibir apoyo para la enseñanza de habilidades empáticas que le muestren cómo prestar atención, escuchar, y comprender mejor.



Fuente: Tabla 20

Figura 7. Porcentaje de percepción emocional que maneja el docente frente a sus alumnos.

Por lo tanto se concluye que los docentes manejan según los criterios de evaluación del instrumento TMMS-24 una percepción emocional adecuada que oscila entre el 22- 35 puntos (escala TMMS-24). Siendo importante destacar que las mujeres logran mejor percepción que los hombres en los estándares de puntaje.

Dentro del proceso de enseñanza, la habilidad de la percepción le permite al docente tener un mayor grado de flexibilidad e iniciativa para promover el aprendizaje en los estudiantes.

4.4. Comprensión Emocional y análisis estadístico

El análisis de la tabla 17 se agrupa las preguntas sobre comprensión emocional, esta categoría indagó la capacidad que presenta el docente sobre dicho estado emocional. Recordando que la inteligencia emocional contribuye a un clima constructivo en la organización social de los aprendizajes, formando parte activa de la enseñanza docente (Rubín, 1999).

Los docentes manejan según los criterios de evaluación del instrumento TMMS-24 una percepción adecuada que oscila entre el 22- 35 puntos (escala TMMS-24) lo que refleja que sus habilidad para comprender las emociones son fundamentales para el desarrollo de las relaciones afectivas, estos estados internos no son observables, pero sí afectan la evolución y el nivel metacognitivo de las personas

Tabla 17
Puntajes obtenidos en la evaluación de Comprensión Emocional en los docentes

Indicadores sobre comprensión	categorías				
	1	2	3	4	5
09.-Tengo claros mis sentimientos	2		2	6	2
10.-Frecuentemente puedo definir mis sentimientos		2	4	4	2

11.-Casi siempre sé cómo me siento		2	2	6	2
12.-Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas		2	4	4	2
13.-A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones			3	6	4
14.-Siempre puedo decir cómo me siento.			2	2	8
15.-A veces puedo decir cuáles son mis emociones		2	2	6	2
16.-Puedo llegar a comprender mis sentimientos				10	2

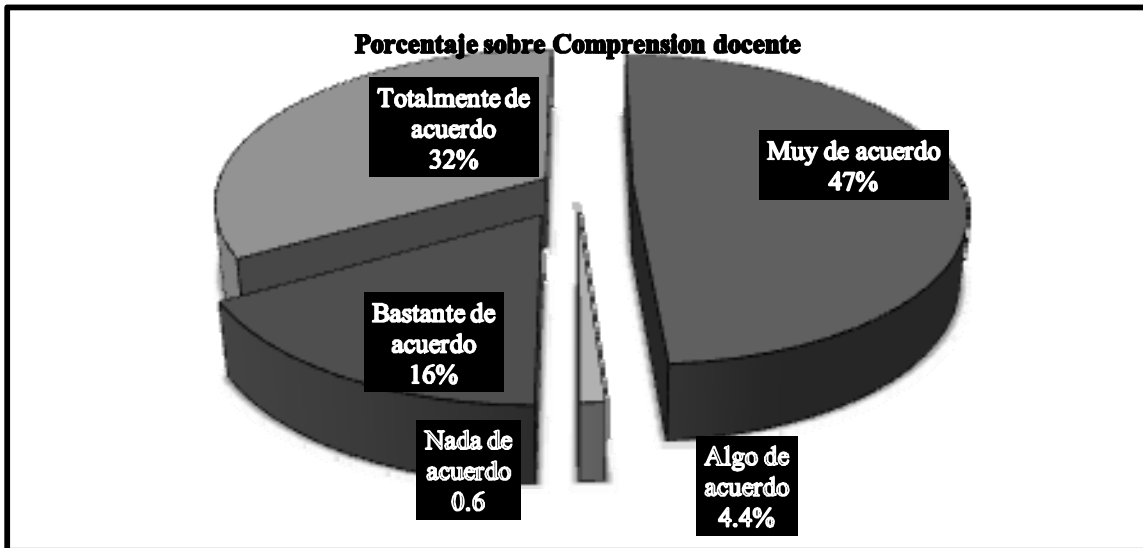
Categoría	Alternativa	total	porcentaje
1	Nada de Acuerdo	2	0.6%
2	Algo de Acuerdo	16	4.4%
3	Bastante de acuerdo	57	16%
4	Muy de Acuerdo	176	47%
5	Totalmente de acuerdo	120	32%

371	100%
-----	------

Conclusión: La Comprensión emocional es otra categoría que en el ámbito escolar es un factor que influye para mantener un ambiente o entorno estimulante ya que la habilidad para comprender es fundamental para el desarrollo de las relaciones afectivas, estos estados internos no son observables, pero sí afectan la evolución del nivel metacognitivo el las personas.

Los datos graficados en la Figura 8 arrojan resultados sobre la comprensión emocional que tiene el docente con 32% precisando que manejan una excelente comprensión, el 47% maneja una adecuada comprensión, el 16% maneja un parámetro que destaca que debe mejorar su comprensión y sólo 5% no comprende bien sus estados emocionales o no sabe expresarlos.

En el ámbito escolar la comprensión emocional es un factor que influye para mantener un ambiente o entorno estimulante, y son las mujeres quienes presentaron mayor puntaje en este indicador con puntaje de 35(excelente comprensión), y que a comparación de los hombres esta en 22-32(adecuada comprensión). Ahora bien la carencia de esta habilidad docente crea una incapacidad para contribuir a la creación de alumnos con deseos de integración, de aprendizaje y mejora de su rendimiento académico.



Fuente: Tabla 21

Figura 8. Porcentaje obtenido sobre la comprensión emocional que maneja el docente frente a sus alumnos.

4.5. Regulación Emocional y análisis estadístico

En la tabla 18 se agrupan las preguntas que iniciaron esta investigación llamada regulación emocional (control emocional), esta categoría indaga el porcentaje sobre la capacidad que presenta el docente sobre este estado emocional, así como su capacidad para manejarlo (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En el complejo desarrollo de la regulación emocional docente se ven reflejados aspectos psicológicos y factores interactivos que se van madurando con los ambientes externos. Para que las emociones continúen teniendo una función adaptativa se requiere que sean flexibles y se regulen, pero deben tener solidez interna y externa cuando se presenta el afrontamiento de la situación.

Ahora bien los resultados obtenidos por el instrumento TMMS-24 manejan que los docentes hombres tienen un indicador de la regulación emocional adecuado con 24-35 puntos y las mujeres docentes manejan un puntaje de 24-25 que también indica una adecuada regulación emocional.

Tabla 18

Puntajes obtenidos en la evaluación de regulación (control emocional) en los docentes

Indicadores sobre regulación	categorías				
	1	2	3	4	5
17.-Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista			2	6	4
18.-Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables			2	4	6
19.-Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida		2	4	4	2
20.- Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal			2	4	6
21.- Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.			4	6	2
22.- Me preocupo por tener un buen estado de ánimo		2	2		8
23.-Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				4	8
24.-Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo				10	2

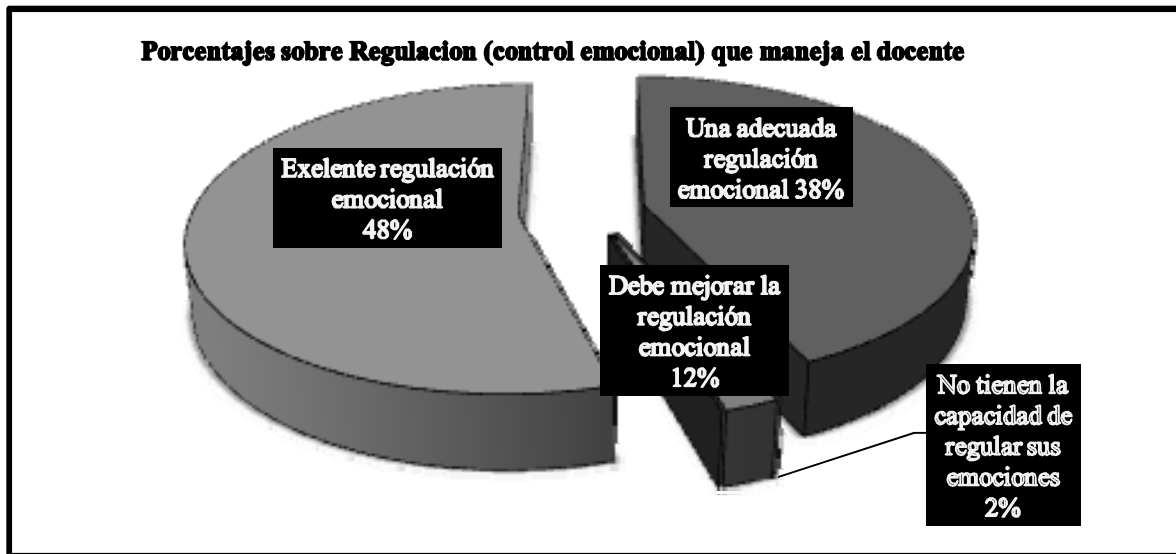
Categoría	Alternativa	total	porcentaje
1	Nada de Acuerdo	0	0%
2	Algo de Acuerdo	8	2%
3	Bastante de acuerdo	48	12%
4	Muy de Acuerdo	152	38%
5	Totalmente de acuerdo	190	48%

398	100%
-----	------

Conclusión: La regulación emocional es la categoría observada dentro de la investigación por que determina las habilidad emocionales claramente interconectan el aprendizaje y al conocimiento, ya que estimula el bienestar laboral promoviendo la empatía y el arte de escuchar por parte del docente.

Al realizar el análisis de esta habilidad reguladora se observa en la figura 9 que el 48% de los docentes manejan una excelente regulación emocional, el 38% presentan una regulación emocional adecuada, el 12% deben mejorar su capacidad de regulación emocional, y sólo el 2% de los docentes no tienen la capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

La regulación emocional, control emocional o autorregulación según Kanfer (1976) es una habilidad que claramente interconecta el aprendizaje y al conocimiento, ya que estimula el bienestar laboral promoviendo la empatía y el arte de escuchar por parte del docente.



fuelle: Tabla 22

Figura 9. Porcentaje sobre la regulación emocional que maneja el docente frente a sus alumnos

Autores como Salovey y Mayer (1997) distinguen tres tipos de regulación:

- 1) Regulación de la Emoción.
- 2) Regulación del contexto.
- 3) Regulación de la conducta iniciada por la emoción.

Ahora bien, el control emocional que maneja el docente dentro del aula es determinante para la modificación de la conducta (asertiva) que desarrolla el alumno.

4.6. Resultados obtenidos por el Instrumento CABS-II

El análisis general del instrumento CABS-II (Apéndice 6) se concentra en la tabla 19 donde se recolectaron los datos de la muestra de alumnos que participaron en la investigación, haciendo presente situaciones y comportamientos que expresan sentimientos positivos y negativos. Los reactivos están de tal manera que las respuestas determinaron el tipo de comportamiento y conducta obtenida.

Enseñar destrezas de comunicación como escuchar de forma activa, afirmaciones en primera persona, reducir la ira, y las estructuras para pensar en la resolución de problemas, así como fijar metas, la toma de decisiones, son algunos aspectos que maneja este instrumento de evaluación sobre comportamiento.

Tabla 19
Registro general de datos obtenidos de los alumnos según el instrumento CABS- II

Numero Alumno entrevistados	indicadores	Categorías	Instrumento CABS-II (Reactivo 24)																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	Nunca es característico en mí	A	3	5	13	8	4	8	10	17	7	12	10	8	4	15	14	5	13	11	9	9	10	7	3	
	Poco característico de mí.	B	15	11	11	9	8	2	4	8	10	6	6	9	2	3	5	7	4	7	1	5	4	11	4	
	Siempre característico de mí.	C	1	4	3	5	6	7	7	2	2	1	5	2	3	3	1	5	5	5	3	3	4	3	2	
	Bastante característico de mí.	D	1	4	2	2	2	5	1	2	6	3	3	4	6	1	3	3	4	3	2	3	4	1	3	
	Muy característico de mí.	E	10	6	1	6	10	8	8	1	5	8	6	7	15	8	7	10	4	4	10	10	9	4	18	
30																										

Conclusión: Se observa en el resultado obtenido a la muestra de alumnos seleccionado que hay un porcentaje similar que se expresen al mismo grado en sentimientos positivos tanto como negativos.

Las conclusiones mostradas en la tabla 20 expresan la importancia de identificar el comportamiento o conducta que presentan los alumnos. Al extraer a través de preguntas que autoinforme de las capacidades asertivas que estos tienen, y que le permiten en un momento dado un apropiado manejo interpersonal, que le ayuden a emplear estrategias ante los problemas diarios, en especial los relativos a la línea ocupacional del estudiante: la dedicación escolar.

Tabla 20
Puntaje general del instrumento CABS-II que identifican la conducta del alumno.

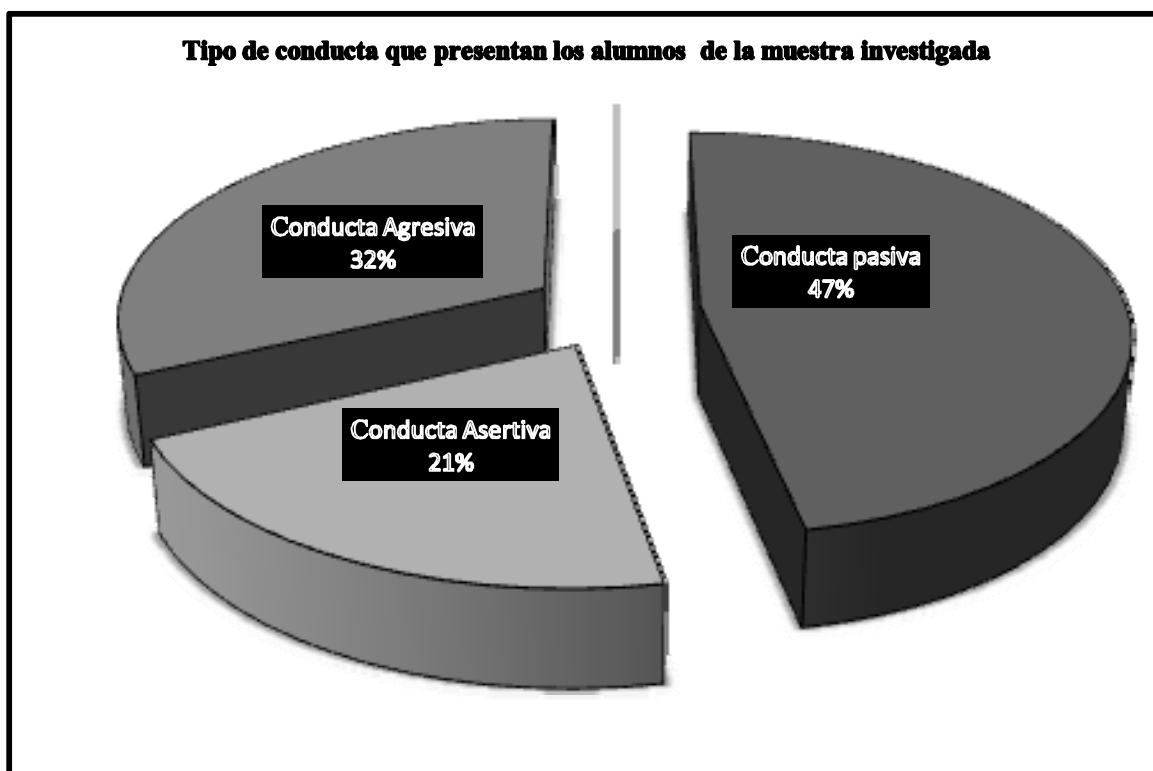
indicadores	Categorías	Total de la puntuación	Porcentaje obtenido	Tipo de conducta
Nunca es característico en mí	A	377	47%	Conducta Pasiva
Poco característico de mí.	B			
Siempre característico de mí.	C	172	21%	Conducta Asertiva
Bastante característico de mí.	D	257	32%	Conducta Agresiva
Muy característico de mí.	E			

Conclusión: Los resultados muestran que según la puntuación obtenida, la conducta asertiva es la opción menos recurrente de los alumnos cuando se les presenta un conflicto, resulta alarmante ya que denota que si un alumno tiene una situación de riesgo, su conducta a seguir sería la pasividad o la agresividad.

4.7. Análisis Estadístico del instrumento CABS-II

En el análisis general de las tres dimensiones conductuales en las que se basó la sumatoria de estos resultados (media aritmética) se reflejan en la figura 10 con la

aplicación del instrumento de evaluación CABS-II en donde se determinó que el grado más elevado de comportamiento conductual que tienen los alumnos con el 47% es la conducta pasiva, entendiendo con esto que los estudiantes no son capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, pensamientos y opiniones.



Fuente: Tabla 23 y 24

Figura 10. Porcentaje obtenido del instrumento CABS-II que determina la conducta de alumnos.

En lo referente a conducta asertiva se refleja que en un 21% de los alumnos expresan fácilmente sus intereses y puntos de vista, con ello pueden defender deseos, derechos, sentimientos, y opiniones sin llegar a amenazar, castigar o violentar los derechos de los demás. Siendo la conducta asertiva la de menor presencia.

Por otro lado, la conducta agresiva de los alumnos ocupó el segundo lugar con un 32%, entendiendo que el estudiante responde a una situación de forma negativa. Ya que al defender sus pensamientos, sentimientos y opiniones lo hace de manera inapropiada. Transgrediendo los derechos de las demás personas, pudiendo ir desde los comentarios humillantes hasta las agresiones verbales directas (insultos y amenazas).

Los resultados muestran que según la puntuación obtenida, la conducta asertiva es la opción menos recurrente de los alumnos cuando se les presenta un conflicto, resulta alarmante ya que denota que si un alumno tiene una situación de riesgo, su conducta a seguir sería la pasividad o la agresividad.

Y la asertividad representa una variable que es significativa en la socialización de los adolescentes, como lo expresa Palacio y Martínez (2007) al retomar que un estudiante que tiene una buena base emocional tendrá conducta asertiva aunque la situación sea poco usual.

4.8. Resultados del programa de intervención POCOSE (Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales) modificado con actividades lúdicas

Después de la aplicación del programa de intervención (Apéndice 7) se pudo identificar directamente que la utilización de una estrategia de enseñanza que combina aspectos de la inteligencia emocional dentro del aula, es determinante para que primeramente el docente modifique, maneje e identifique las habilidades que tiene sobre el control emocional en su aspecto de autorregulación (Instrumento TMMS-24). Y posteriormente lo canalice como una herramienta para promover y mejorar la conducta (asertividad) de los alumnos (Escala de comportamiento CABS-24) logrando entonces

desarrollar en ellos alguna competencia de tipo: autoconocimiento emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

El programa de intervención utilizado promovió dentro de cuatro de sus módulos aspectos como son:

- 1) Para trabajar Control Emocional y Autorregulación
- 2) Para trabajar la Autoconciencia.
- 3) Para trabajar la Empatía.
- 4) Para trabajar las Habilidades Sociales

En definitiva, estos resultados son alentadores y apoyan el desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si la meta es construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es primordial educarlos en un mundo afectivo y emocional.

En este contexto el docente debe integrar las emociones, su práctica laboral con miras a mejorar sus habilidades y capacidades. Además al modificar su comportamiento anímico y su exteriorización, pero sobre todo con la aplicación y conocimiento de cómo controlar sus emociones (a nivel de autorregulación), el docente estará capacitado y reflejará esta actitud ante sus alumnos promoviendo la conducta asertiva en ellos y en su desempeño escolar.

Las actividades de cada modulo proporcionan un medio para expresar y explorar los sentimientos hacia las diferencias entre los alumnos y el profesor. Cuanto más aprenden

mutuamente los jóvenes sobre sus distintas culturas, más aprenden a respetar esas diferencias y abandonan sus prejuicios. Los profesores animan a los jóvenes a explorar sus propios estereotipos basadas en la desinformación. Y les proporcionan oportunidades a los alumnos de preguntar sobre la diversidad para recibir conocimientos e información real sobre las diferencias físicas y sucesos y tradiciones culturales o históricas.

También se tomará en cuenta aspectos como:

- a) Tomar nota de todas las sesiones, haciendo hincapié en las conclusiones y en la descripción de las actitudes de los implicados
- b) Se intentará crear un clima de confianza y de sinceridad.
- c) Se evitará todo tipo de presión sobre los conflictivos para facilitar la espontaneidad de sus intervenciones.
- d) Se consensuarán los actos de reparación mutua y a la comunidad.
- e) Se evitará la humillación pública de los implicados.
- f) Se les hará un seguimiento de sus conductas
- g) Se evitará que los alumnos/as que acudan lo vean como un castigo, por el contrario deben tomarlo como un recurso que les va a facilitar solucionar un problema de forma civilizada.

Variables a evaluar del programa de intervención POCOSE

- 1) Contenido y desarrollo de cada uno de los Módulos:
 - a. Para trabajar Control Emocional y Autorregulación
 - b. Para trabajar la Autoconciencia.

- c. Para trabajar la Empatía.
 - d. Para trabajar las Habilidades Sociales
- 2) Actitud y nivel de participación del profesorado.
 - 3) Eficiencia del Programa (relación entre recursos y resultados).
 - 4) Nivel de calidad en aula y centro para impartir la enseñanza.
 - 5) Nivel de calificaciones al final de curso (ascenso o descenso).
 - 6) Propuestas de mejora.

Variables a evaluar en el docente después de la aplicación del programa POCOSE

- 1) Falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar los conflictos, entre profesores /as y con los alumnos /as.
- 2) Sentimientos en general de falta de protección de la propia institución para afrontar los conflictos (alumnos, padres de familia, compañeros).
- 3) Se tiene la impresión de que el conflicto desaparecerá sin poner en entredicho nuestras capacidades, actitud y métodos educativos.
- 4) Se debe retomar modos de relación social e interpersonal tanto entre profesores /as como entre alumnos /as para evitar la agresividad.
- 5) Se debe aceptar las limitaciones y no ser motivo de pesimismo sino de realismo activo y superación constantes.

Los resultados del análisis indican una coincidencia entre los dos agentes evaluados (control emocional y asertividad conductual), pero resulta curioso que la variable relevante sea la asertividad conductual del alumno, lo que apunta a que dentro del contexto escolar

sea menos aceptada la agresividad del alumno que la falta de control emocional del docente.

Habría que investigar las correlaciones independientes de cada una de las variables investigadas, porque al parecer el profesor y el alumno tienen valoraciones distintas sobre lo que es normas y criterios que rigen su convivencia dentro del centro escolar.

Se finalizará diciendo que el conocimiento emocional del docente son aspectos fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos. La hipótesis en este trabajo de investigación comprobó que el docente es un mediador y facilitador del aprendizaje, que modela el perfil afectivo y emocional en sus estudiantes ya que al interactuar forma un espacio socio-emocional ideal para modificar el comportamiento emocional.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se estructuran las conclusiones con base a los resultados obtenidos en la investigación realizada en la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial N° 111 Ing. “Guillermo González Camarena”, la cual retoma que el control emocional en su aspecto de autorregulación después del programa de intervención POCOSE se puede utilizar como una estrategia docente ya que promueve el desarrollo de la conducta asertiva en los alumnos, y destaca que dentro del aprendizaje escolar las emociones juegan un papel muy importante, ya que constituyen la base del comportamiento, expresados en las diferentes formas de relación: la familia, la escuela y comunidad (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006).

El estudio presentó limitaciones de tiempo principalmente, que fueron tomadas en cuenta en la interpretación de los resultados, sin embargo, la habilidad de regulación emocional (identificado como control emocional a nivel de autorregulación es una habilidad de la Inteligencia emocional) ha demostrado su influencia en la mejora educativa dentro del ámbito escolar y reafirman que están ligadas a la conducta asertiva de los alumnos donde promueve las relaciones sociales y los climas educativos de calidez (Cabello, González Fernández, 2006).

Por otra parte los resultados arrojados por los instrumentos TMMS-24 y el programa POCOSE aseguran que hay un vínculo entre las variables control emocional docente a nivel de autorregulación y la conducta asertiva del alumno, ya que ambas

desempeñan un papel regulador que influye directamente al desempeño escolar y docente (García, 2005).

Ahora bien, teniendo en cuenta los resultados se hace presente la necesidad de crear e implementar programas de IE en el ámbito educativo cuya finalidad será proporcionar al docente una herramienta que ayude a su didáctica y reafirme los programas de intervención enfocados a desarrollar la inteligencia emocional, si se promueven los programas de tipo intervención entonces habrá una alternativa viable para el contexto escolar ofreciendo las condiciones más idóneas para producir estas habilidades emocionales.

El compromiso del profesor con el desarrollo emocional de sus alumnos se circunscribe en gran parte con su propio comportamiento emocional, y para ello el reconocimiento de esta carente habilidad toma importancia al desarrollar su función educativa.

El desarrollo de una visión que siempre esté en constante innovación, es sin duda una meta que muchos docentes olvidan. La solución es un proceso educativo continuo y permanente, donde se potencialice y se fomente la educación emocional como elemento integral para poder identificar las emociones propias y las de los demás.

5.1. Principales hallazgos de la Investigación

En este apartado se reportaron los hallazgos por objetivo y se puede comentar que después del análisis se ha observado lo siguiente:

- 1) Objetivo: Determinar el conocimiento que el docente tiene de su propio control emocional al nivel de autorregulación.*

Impacto del conocimiento de los docentes sobre su control emocional al nivel de autorregulación.- Expone que la habilidad del control emocional por parte del docente de secundaria, ha demostrado su influencia en los diferentes ámbitos del funcionamiento personal y social de los maestros. Se ha confirmado que altas destrezas de regulación emocional están ligadas a una mejor calidad en las relaciones sociales y bienestar subjetivo.

Esta investigación brindó la oportunidad para demostrar que el control emocional en su aspecto de autorregulación es indispensable para un buen desempeño laboral de los profesores de la Escuela Secundaria Ing. “Guillermo González Camarena” y que en el complejo desarrollo de la regulación emocional docente se ve reflejado en aspectos psicológicos y factores interactivos que se van madurando con los ambientes externos (ambiente de trabajo, aceptación de su entorno, carga horaria, entre otros), ahora bien, dentro del aula es determinante porque modifica la conducta (asertiva) que desarrolla el alumno.

Sin embargo la finalidad es poder alcanzar a los docentes con programa de intervención para que con la práctica, promuevan la Inteligencia Emocional (IE) en su forma de trabajo (control emocional identificado como autorregulación) pero también en su vida cotidiana, ya que al aprender a reconocer y comprender los sentimientos de los alumnos y de otros profesores, será una persona hábil e inteligentemente emocional, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia o a la represión.

2) *Objetivo: Determinar el impacto del control emocional docente sobre las conductas asertivas de los alumnos.*

Impacto del control docente sobre la conducta asertiva del alumno. - Expone que el conocimiento emocional del docente identificado como autorregulación es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de la conducta asertiva en los alumnos, donde el profesor se convierte en un modelo a través del cual el estudiante aprende a razonar, expresar, y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante su preparación académica.

Es importante considerar que el comportamiento del alumno de secundaria se ve influenciado por las figuras con las que se relaciona (contexto escolar), y en definitiva, si el docente controla sus emociones entonces podrá enseñar a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustes emocionales, tanto fuera como dentro del aula.

Al verificar y revisar los hallazgos obtenidos por el instrumento (CABS-II), se determinó que la conducta asertiva de los alumnos es la opción menos recurrente, es decir, cuando se les presenta un conflicto o situación de riesgo dentro o fuera del aula, la conducta a seguir por parte del estudiante es la conducta pasiva o por el contrario explotan y manifiestan una conducta agresiva, esto es realmente alarmante ya que el estudiante no tiene la capacidad, ni la habilidad emocional de resolver una problemática que involucre sus emociones interpersonales creando un comportamiento no asertivo.

Se dará relevancia a las puntuaciones obtenidas sobre el comportamiento agresivo del alumno, estas se han visto influidas por el alto número de hombres que existen en la muestra, dado que en la mayoría de los instrumentos aplicados a los estudiantes son del sexo masculino, arrojaron puntajes más elevadas, denotando una falta de sentimientos en sus respuestas.

En este contexto el docente debe integrar dentro de su planeación escolar las habilidades emocionales teniendo como base la inteligencia emocional (IE) en sus diferentes habilidades pues esto le dará herramientas de trabajo para su desempeño laboral. Tal es el caso del programa de intervención (POCOSE) utilizado como estrategia de enseñanza docente facilitándosele ser emocionalmente inteligente, disminuyendo el desgaste psicológico que implican los problemas diarios de su profesión e incluso hará que vuelva a disfrutar de una tarea tan fascinante como es enseñar a los demás.

3) *Objetivo: Valorar el programa de intervención como una estrategia de enseñanza combinada a las actividades lúdicas del Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE), para promover en los alumnos el desarrollo de conductas asertivas, teniendo como base el control emocional autorregulación.*

Impacto del programa de intervención como una estrategia de enseñanza combinada a las actividades lúdicas del Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE).- Expone que los docentes después de la implementación del programa, mostrando una mejoría notable que permitió valorar los alcances logrados con el programa de intervención POCOSE (programa de de Orientación en Competencias Socioemocionales) al utilizarlo como estrategia docente.

Destacando que la regulación emocional a nivel de control emocional es su aspecto de autorregulación según Kanfer y Phillis (1976) es una habilidad que claramente interconecta el aprendizaje y el desarrollo conductual del alumno ya que al estimular el bienestar laboral docente se promueve la empatía y el arte de escuchar.

Una parte esencial para la modificación conductual , es entender que el comportamiento es resultante de la interacción dinámica del individuo y su ambiente social, pero también intervienen aspectos como son: el tipo de aprendizaje, la cantidad y calidad de los estímulos, la forma en que se adquirieron los comportamientos, así como las influencias emitidas del entorno familiar, que son causantes de que se presenten en los adolescentes tendencias tanto negativas como positivas (Domenéch y Guerrero, 2005).

Para su desarrollo se propone la siguiente actividad: a lo largo de una semana focalizamos la atención emocional en la expresión de las emociones de los compañeros de trabajo. Realizándolo en tres momentos distintos durante el día, a la entrada al trabajo, media turno y poco antes de salir del trabajo.

Se debe preguntar a la/s persona/s observadas como apreciamos sus reacciones y ellos dirán lo que percibieron, contrastando ambas respuestas se clarificará el contexto escolar, esto aportará un preanálisis que contribuirá a evaluar efectivamente el antes y el después del programa de intervención POCOSE.

4) Objetivo: Comprobar que el control emocional identificado como autorregulación puede desarrollar y promover conductas asertivas en los alumnos cuando es utilizada como una estrategia de enseñanza por el profesor.

Impacto del control emocional identificado como autorregulación puede desarrollar y promover conductas asertivas en los alumnos cuando es utilizada como una estrategia de enseñanza por el profesor.- Expone que es importante el desarrollo del control emocional en los docentes de la Escuela Secundaria Ing. “Guillermo González Camarena” ya que está vinculación promueve el reconocimiento de las emociones en uno mismo y de los demás.

Cuando el profesor mejore esta capacidad se hará acreedor a una comprensión y mejorar el manejo de situaciones educativas.

Pero, ¿por qué es necesario aprender a razonar, comprender y regular estas emociones en el contexto educativo?, la respuesta se genera cuando se identifica que existe una relación muy marcada entre el control emocional del docente (a nivel de autorregulación) y la forma en cómo este puede modificar e influir sobre el desarrollo conductual del alumno (conducta asertiva), para ello la integración de estrategias de enseñanza y mejora en los ambientes de aprendizaje son realmente importante y fundamental para facilitar el cambio conductual y actitudinal en los alumnos promoviendo la conducta asertiva en ellos y en su desempeño escolar.

Entonces el promover y aplicar programas de intervención (POCOSE) que mejoren el aspecto emocional de los docentes, tendrán benéficos en su desempeño laboral y por consecuencia en las actitudes y conductas de los estudiantes.

Finalizaremos diciendo que la aplicación de la inteligencia emocional (IE) dentro del ámbito educativo es casi nula y esto compete no sólo al docente, ya que a pesar de que los profesores empleen estrategias de enseñanza para el futuro emocional de los alumnos, se requiere su aplicación en las instituciones y organizaciones educativas pero dentro del programa curricular.

La inteligencia emocional (IE) aún es desconocida para muchos en el ámbito educativo, específicamente para los docentes frente a grupo que no vinculan su enseñanza a los aspectos emocionales de los alumnos. Sin embargo, como parte de una visión que siempre esté en constante innovación, es sin duda una meta que muchos docentes desean

alcanzar. La solución es un proceso educativo continuo y permanente, donde se potencialice y se fomente la educación emocional como elemento integral para poder identificar las emociones propias y las de los demás.

A la luz de los resultados, se considera que sería interesante seguir analizando los niveles de IE y su relación con el optimismo disposicional en muestras más heterogéneas en cuanto a edad, género, nivel de estudios, contexto socioeconómico, etc. Para que la creación e implementación de programas de IE en el ámbito educativo pueda ser enseñada y desarrollada desde las aulas, motivando las capacidades emocionales para alcanzar un mayor bienestar personal y social.

Es muy importante destacar que entre los dos agentes evaluados (control emocional y asertividad conductual) se deben realizar investigaciones de manera independiente, porque al parecer el profesor y el alumno tienen valoraciones distintas sobre las normas y criterios que rigen su convivencia dentro del centro escolar. También resulta muy curioso que la variable relevante sea la asertividad conductual del alumno, siendo la pauta para que dentro del contexto escolar sea menos aceptada la agresividad del alumno que la falta de control emocional (autorregulación) del docente

Para futuras investigaciones dentro de la institución se deberá evaluar de manera independiente ambas variables por que al parecer se inhiben por que tienen distintos orígenes y percepciones dentro del contexto escolar investigado.

Ahora bien en el presente trabajo queda evidenciado que parte de la estabilidad emocional de los estudiantes recae en los docentes y si estos no están capacitados para

liderar esta carga, el resultado es una falta de habilidades emocionales y conducta negativas en sus pupilos.

Dentro de la base que sustenta esta tesis al identificar cual es la relación que existe entre el desarrollo de habilidades docentes como lo es el control de emociones para promover y desarrollar la conducta asertiva en los alumnos se clarifica primeramente que el dominio de la Inteligencia emocional (IE) es independiente de las habilidades que el docente posee, pero si hay una relación moderada entre el control emocional a nivel de autorregulación que maneja el profesor con la promoción de conductas en los alumnos, aun que ambas están vinculadas no son tampoco determinantes una de la otra.

5.2. Recomendaciones e investigaciones futuras

Existen muchos factores que influyeron en la presente investigación (apatía docente, incompatibilidad de horarios, ausentismo, entre otras) pero lo que llama la atención de manera esencial es la escasez en nuestro país de investigaciones científicas que evalúen los programas de competencias socioemocionales que sugiera implementar, diseñar, desarrollar y, sobre todo, de evaluar intervenciones psicopedagógicas que muestren los beneficios de éstas en el desarrollo personal, social y profesional de los docentes.

La implementación del programa de intervención (POCOSE) que se aplicó en la institución contribuyó a que el trabajo de los docentes en el aula fuera eficaz y generara un cambio estructural en su diseño instruccional (trabajo lúdico) que favoreció el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos (conducta asertiva). Cubriendo así una necesidad educativa como lo es el fomentar el desarrollo emocional docente a nivel de autorregulación.

Sin duda al impulsar dentro de las instituciones educativas la integración de la inteligencia emocional (IE) a través de la innovación e implementación de los programas de intervención (POCOSE: El Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales, Programa de educación Emocional, DIE: El programa desarrollando la inteligencia emocional, entre otros) que apoyen el desarrollo de las capacidades emocionales y sociales docentes, favorecen una educación emocional con calidad en un ambiente escolar cordial.

A partir de la presente investigación los profesores reafirmaron que se puede hacer mucho para promover tanto las habilidades emocionales docentes (control emocional a nivel de autorregulación) como las habilidades emocionales en el alumno.

Al buscar una respuesta del porque la mayor parte de los programas de intervención diseñados para mejorar las habilidades emocionales y sociales que intentan enseñar estrategias en los alumnos para que las aplique en su vida diaria, sea llegado a la concluir que estos programas de intervenciones son desfavorecedores por que los estudiantes no generalizan a otros contextos lo que han aprendido ni lo mantienen a medio o largo plazo. Las últimas investigaciones sobre las emociones han sentado las bases para el desarrollo de la inteligencia emocional que reflejan marcadas diferencias individuales que existen entre cada procesamiento emocional que afecta el comportamiento y adaptación al medio ambiente.

Entonces la solución sería que se fomentan los programas que manejen estas habilidades emocionales pero enfocadas en los docentes para que estos sean capaces de guiar y facilitar este aprendizaje emocional durante toda la vida academia del alumno.

Los próximos años seguramente depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrarlas a la currícula para que los docentes y alumnos desarrollen habilidades de IE (Cobb y Mayer, 2000).

En definitiva, estos resultados son alentadores y apoyan el desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si se quiere construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a los alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional.

Es indispensable entender que los cambios son sin duda señal de una evolución, y la Inteligencia Emocional (IE) dentro del ámbito educativo tendrá que ser aplicada lo antes posible como herramienta de trabajo docente y es justo ahí donde el profesor debe innovar, prepararse y estar siempre a la vanguardia en todos aquellos aspectos que le propicien una mejoría a nivel laboral.

Referencias

- Abarca, C.M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. Recuperado 10 de febrero de 2011
http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0412107n105616/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf.
- Acevedo, L. M. (2008). La conducta asertiva y el manejo de emociones y sentimientos en la formación universitaria de docentes. *Investigación Educativa (12)*1, 127 – 139.
- Alcántara, V.L (2009). Profesores Autorregulado: Diseño y Validación de una interfase autoreguladora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 14*(43), 1219-1248.
Recuperado septiembre 10, 2011 de
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&riterio=ART43010>.
- Ackoff, R. (1976). *The design of social research*. Chicago: University of Chicago.
- Arrieta, O.L. (1989) Importancia de los aspectos psicopedagógicos y sociales en los grupos de trabajo. Un enfoque clínico situacional aplicado a la educación en talleres ocupacionales. *Revista documental social. 75* (5).28
- Álvarez, G.D., Álvarez, P.L., Núñez, P. J., González, P. G., González, C.P., Bernardo, G. A. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Instituto de Ciencias de la Educación (Dialnet) 35*(1-2)3-8. Recuperado Septiembre 10, 2011 de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2780868>.

- Ayala, A.F. (1999). *La función del profesor como asesor. 3er edición*. Distrito Federal, México: Trillas
- Baena, P.G. (2003). *Como desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid España: Cisspraxis
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Revista de Psicología*, (13)1, 53 – 60.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cannon, W. B. (1927) The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology* (39), 10-124.
- Carreño, G.L. (1996). *El desarrollo de las competencias emocionales como medio para promover la conciencia crítica ante los medios de comunicación* .Recuperado el 24 de marzo 2011
- <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/El%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20emocionales%20como%20medio%20para%20promover%20la%20conciencia%20cr%C3%ADtica%20ante%20los%20medios%20de%20comunicaci%C3%B3n.pdf>.
- Carreras, de A. M. Guil, B.R. y Mestre N.J. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. Universidad de Cádiz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2(2).1-20. Recuperado septiembre 10, 2011 de <http://www3.uva.es/ufop/publica/revefop/v2n2rca.htm>.

- Caso, J y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (39) 2, 487-501.
- Castejón, J.L. y Pérez A. M. (1998). Un Modelo Causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, (50) 4, 171-185.
- Centeno, A.J. (1999). *Metodología y técnicas en el proceso de la investigación*. Distrito Federal, México: Editorial Cambio.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561
- Cobb, C., y Mayer, J. D (2000). La inteligencia emocional: ¿Qué dice la investigación. *Educational Leadership* (58), 14-18.
- Cochran y Cox (1992). *Experimental designs*. Artículo obtenido de publicaciones del Reino unido. recuperado el 01 de mayo de 2011
- [/url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0CB8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.diazdesantos.es%2Flibros%2Fcochran-y-cox-experimental-designs-L0440407300745.html&ei=ssK9TfWNEcKBtgfk87zEBQ&usg=AFQjCNHTM5gk vPPI_4bQ9zjFyAqY4aDr4A](http://www.diazdesantos.es/Fibros/Fcochran-y-cox-experimental-designs-L0440407300745.html&ei=ssK9TfWNEcKBtgfk87zEBQ&usg=AFQjCNHTM5gk vPPI_4bQ9zjFyAqY4aDr4A)
- Codoche, L. (2007). *Habilidades sociales y rendimiento en un entorno de aprendizaje cooperativo*. Facultad de Ciencias Veterinarias. Buenos Aires Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Cohen, J. y Comer, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

- Colder, C. R. y Stice, E. (1998). A longitudinal study of the interactive effects of impulsivity and anger on adolescent problem behavior. *Journal of Youth and Adolescence* (27), 255-274.
- Cuellar, M. M. (2008). Asertividad 1: Comunicación Asertiva. *Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Recuperado septiembre 4, 2011 del sitio Web Temoa de <http://www.temoa.info/es/node/25154>.
- Davidson, R.; Jackson, D y Kalin, N. (2000). *La emoción, la plasticidad, el contexto y la regulación: perspectivas de la neurociencia afectiva*. Estado Unidos: Psychol Bull
- De la Peña, V., Hernández, E., y Rodríguez, F. J. (2000). *Comportamiento asertivo y adaptación social: adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS)*.recuperado el 24 de marzo del 2011.
[http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.habilidades/Escala_comp_asertivo\(CABS\).pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.habilidades/Escala_comp_asertivo(CABS).pdf).
- De la Torre, S. (1997). *Estrategias creativas para la educación emocional. Los signos de nuestro tiempo. Tecnología, emoción y cambio*. Universidad de Barcelona.
Recuperado 16 de febrero 2011.
<http://www.iacat.com/webcientifica/Estrategiascreativas.htm>.
- Díaz, B.F. (2000). *Evolución de la docencia*. Distrito Federal, México: Paidós
- Domenéch, J. y Guerrero, J. (2005). *Miradas a la educación que queremos*. Barcelona, España: Grao
- Escurre, L.M., Delgado, A., Guevara G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Riva, G. y Santos J (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias y el

- rendimiento en los alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, 4(8), 87 –106.
- Extremera, N. y Fernández-berrocal, P. (2000). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Madrid, España. Recuperado 24 de febrero de 2011. <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N. y Fernández-berrocal, P. (2002). *Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia*. Barcelona, España: Kairós
- Extremera, N. y Fernández-berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación* 6(2), 2-13.
- Fernández, D. Ma y Turuel, M. Ma. (2005). Educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 19(3), 21-26
- Flores, G. M. y Díaz-Loving, R. (2004). *Escala Multidimensional de Asertividad*. México: Manual Moderno
- Ford, D.H., y Lerner, R.M. (1992). *Developmental Systems Theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage
- Frade, R.L. (2009). *Inteligencia educativa*. Distrito Federal, México: Frade Ed.
- Freinet, C. (1989). *Técnicas Frente a la Escuela Moderna*. Distrito Federal, México: siglo XXI.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Distrito Federal, México: SEP Amorrortu
- Garaigordobil, L.M. (2003). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia: Primer Premio Nacional de Investigación Educativa. Madrid, España: Ministerio educativo.

Recuperado el 27 de abril 2011.

http://books.google.com.mx/books?id=fasJwD_5QwUC&pg=PA112&lpg=PA112&dq=escala+de+comportamiento+asertivo&source=bl&ots=CXTtdBGc2&sig=BsU_1dDSraZZnJxj7y6egNhJtXs&hl=es-419&ei=yHa4TeSLDceUtweb7OneBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CD4Q6AEwCQ

Garaigordobil, L.M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa y sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid, España: Ministerio de educación y cultura.

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Liberabit* (11), 63-74.

García, M. (2003) Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*. 1 (3), 27-32.

Gazquez, J.J., Pérez, F.M., Lucas, A.F., Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Instituto de Ciencias de la Educación (Dialnet)* 39(1) ,51-58. Recuperado septiembre 10,2011 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3353884>.

Giroux, S y Tremblay, G. (2008). *Metodología de las ciencias sociales*. Distrito Federal, México, Fondo de cultura económica

Goleman, D. (2000). *La inteligencia Emocional*. Distrito Federal, México: Ediciones B

Goleman, D. (2001). *La inteligencia Emocional*. Distrito Federal, México: Kairós

Gutiérrez, S. E. (2008). Tiempo libre calidad de vida desde el sí mismo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(38), 867-890. Recuperado septiembre

10,2011 en

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&riterio=ART38008>.

Hernández, H.F. (2001) *Proyecto de Innovación Educativa: Aprendizaje Emocional y Social. (SEL). Centro de Investigación sobre la Prevención de la Universidad de Penn State*. Recuperado 24 de marzo 2011.

[/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcentros3.pntic.mec.es%2Fcp.gregorio.minano%2Fprincipal%2FPROYECTO%2520DE%2520INNOVACI%25D3N%2520EDUCATIVA%2520G.M.%2520PARA%2520P.G.A.pdf&ei=KiG5TdqnHs6ftge0vuHeBA&usg=AFQjCNHGrixau28k_kMozwWqSFEhrpbxBg](http://url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcentros3.pntic.mec.es%2Fcp.gregorio.minano%2Fprincipal%2FPROYECTO%2520DE%2520INNOVACI%25D3N%2520EDUCATIVA%2520G.M.%2520PARA%2520P.G.A.pdf&ei=KiG5TdqnHs6ftge0vuHeBA&usg=AFQjCNHGrixau28k_kMozwWqSFEhrpbxBg)

Hernández, S.R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L.P. (2006). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: MacGraw

Ibarrola, B. Y Delfo, E. (2008). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Ministerio de educación y ciencias

INEGI. (2005). *Síntesis geográfica del estado de México: valle de Chalco*. Recuperado el 14 de febrero del 2011.

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mpob93&c=3839&e=15>.

Kanfer, F.H. y Phillis, J.S. (1976) *Principios del Aprendizaje en la Terapia de Comportamiento*. Distrito federal, México: Trillas.

Kerlinger, F.N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill interamericana Editores.

- Martín, B. C. (2006). Psicología para maestros dentro del E.E.E.S. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (20) 3, 151–182.
- Martín, P. (2004). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis Doctoral: UNED.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid España: Ministerio de Educación y Ciencia
- Miranda, J. C., Rivera, R.P., Salinas, S. (2010) ¿Que hace a la Formación Permanente de Profesores Eficaz?: Factores que inciden en su impacto. *Revista electrónica UACH estudio pedagógico* 20(2) ,135-151. Recuperado septiembre 11,2011 de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200008&lng=es&nrm=iso.
- Monjas, M., I. (1992). *Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en Educación Primaria*. Valladolid, España: CIDE
- Mora, F. (2000). *El cerebro Siente*. Barcelona, España: Ariel
- Morris, C.G., y Maistro, A.A. (2005). *Introducción a la Psicología. (12ed)*. Distrito Federal, México: Pearson Educación
- Naglieri, J.A. & Sloutsky, V.M. (1995). Re-inventing intelligence: The PASS Theory of Cognitive Functioning. *The General Psychologist* (31), 11-17.
- Ohm, P. (1998). *Emotional Intelligence. A different kind of smart. Teaching for success through an emotion- base mode*. Trabajo de Maestría no public ado. Prescott College. Digital Dessertations, publicación N° AAT 1391459.

- Ontoria P.A., Molina, R. A & Luque, S. A. (1997). Autoconciencia del conflicto cognitivo ante la innovación metodológica en la formación inicial de maestros. *Universidad de Córdoba Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1(0) ,1-4. Recuperado septiembre 10, 2011 de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ep04onto.pdf>.
- Otero, M.R. (2006) Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista el Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Exactas. NIECYT – UNICEN* 1(1) ,24-53. Recuperado septiembre 10,2011 de http://reiec.sites.exa.unicen.edu.ar/ano-1-nro-1/REIEC_anio1_num1_art3.pdf?attredirects=0.
- Palacios, B.J. (2004). *Educación con valor, el desafío de la educación superior*. Distrito Federal, México: Sep
- Palacio, J., Martínez, Y., Ochoa, N. y Tirado, E. (2006). Relación del rendimiento académico con las aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de Atlántico y Bolívar. *Revista Psicogente* 9(10) ,11-31.
- Peña, V., Hernández, E., Rodríguez, F. J. (2008). *Comportamiento asertivo y adaptación social: adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años)*. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo. Recuperado 24 de marzo 2011. [/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CB8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.deciencias.net%2Fconvivir%2F1.documentacion%2FD.habilidades%2FEscala_comp_a](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.habilidades/Escala_comp_a)

[sertivo\(CABS\).pdf&ei=Aye5TabnDoOXtwflobXeBA&usg=AFQjCNFAXZrhhL5Wgb5RZ6w0qJbVyH1DiQ.](#)

Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review* 41(4).359-376

Pita, F. S. y Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Unidad de Epidemiología y Bioestadística. Coruña España: Cad Aten Primaria

Popkewitz, T. S. (1997). *Sociología política de la reforma educativa*. Madrid, España: Morata

Puente, A. (2007). *Cognición y Aprendizaje; Fundamentos Psicológicos*. Recuperado febrero 20 de 2011 en

http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/ege/ed5044/ed5044_cap13.pdf.

Quiroz, R. (1987). *El maestro y el saber especializado*. Distrito federal, México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona, España: Paidós

Rubin, M. M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. *Tesis doctoral no publicada*. Immaculata College, Immaculata, Pa. Estados Unidos.

Repetto, E. (2003). La competencia emocional y las intervenciones para su Desarrollo. *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* 2(37), 454-482

Repetto, T.E., Pena, G.M. y Lozano, S.M. (2007). *El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Recuperado 27 de marzo 2011.

[url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0CBoQFjAB&url=http%3A%2F%2Frabida.uhu.es%2Fdspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F10272%2F2081%2Fb15168359.pdf%3Fsequence%3D1&ei=qR25TfjLNca4twfzju3eBA&usg=AFQjCNHTQNUBOPCCbucShiHtIq2xhZW2-A](http://sa=t&source=web&cd=2&ved=0CBoQFjAB&url=http%3A%2F%2Frabida.uhu.es%2Fdspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F10272%2F2081%2Fb15168359.pdf%3Fsequence%3D1&ei=qR25TfjLNca4twfzju3eBA&usg=AFQjCNHTQNUBOPCCbucShiHtIq2xhZW2-A).

Repetto, E y Pena, M (2007). Cross-cultural counseling and social inclusion in Spain. *Paradigma* 27(2).

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.

Salovey, P. y Mayer, J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for educators*. Nueva York: Basic Books.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Madrid, Bilbao: Grupo Zeta.

SEBN. (2002). *Documento base para la reforma integral de la educación secundaria*. Distrito Federal, México: SEP

Treviño, V.E. y Treviño, G.G. (2004). *Estudio Sobre las Desigualdades, Educativas en México: La Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes*. Instituto Nacional para la evaluación de la educación. (Inne). Recuperado septiembre 7, 2011 en <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/resultados-de-investigacion/reportes-de-investigacion/3481>.

Valles, A. y Valles, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid, España: Eos

Apéndice 1

Consentimiento de los participantes

Título de la tesis: El control emocional como estrategia docente para promover el desarrollo de la conducta asertiva en los alumnos.

Objetivo del estudio: Identificar la relación existente entre el control emocional que maneja el docente (autorregulación) para promover y desarrollar las conductas asertivas en los alumnos, aplicado a una muestra aleatoria representativa del personal docente de la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial N°111 Ing."Guillermo González Camarena" en el 5to bimestre (Mayo-Julio) del ciclo escolar 2010-2011.

Procedimiento: Se obtendrá información a través de una encuesta sobre los profesores de las escuelas de la muestra aleatoria representativa seleccionada a través del instrumento TMMS-24 que mide el grado de comportamiento emocional.

Confidencialidad: Toda la información recopilada, sus datos y participación serán en absoluta confidencialidad, y su nombre no será mencionado en ningún momento.

Riesgos: Los participantes tienen un mínimo de riesgo de ser asociados a los resultados de este proyecto de estudio.

Finalidad: Promover un cambio educativo que tenga como base al profesor como mediador y facilitador del aprendizaje. Por lo tanto al identificar y determinar el conocimiento que tiene el docente sobre el control emocional (autorregulación) (Instrumento TMMS-24) será capaz de promover y mejorar la conducta (asertividad) de los alumnos (Escala de comportamiento CABS-24) logrando entonces poner en práctica el Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE) e implementarlo como una estrategia de enseñanza combinado con actividades lúdicas, y aplicarlo dentro del aula en el 5to bimestre (Mayo-julio) del ciclo escolar 2010-2011.

Investigador. Si requiere obtener copia de este proyecto de investigación contactar al investigador Adriana Guadalupe Garibay López A01305978.

Declaro que soy docente de las Instituciones de muestra de esta investigación y deseo participar en este estudio dirigido a la Universidad Virtual perteneciente al Tecnológico de Monterrey. Entiendo que los datos obtenidos serán tratados como confidenciales y mi nombre no será mencionado por ningún motivo. Los datos que proporcione serán agrupados con otros datos para el reporte y los resultados en esta investigación. Entiendo que no existen riesgos en este estudio.

Entiendo que puedo hacer preguntas y que en cualquier momento puedo retirar el permiso de participar si cambio de opinión.

Nombre: _____

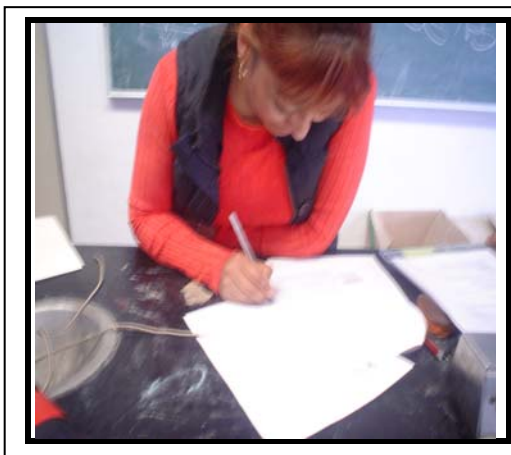
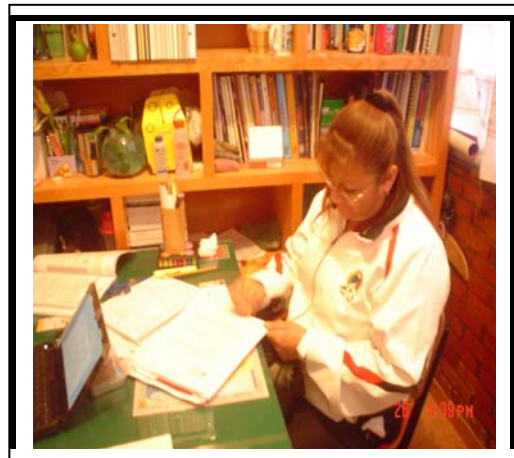
Fecha: _____

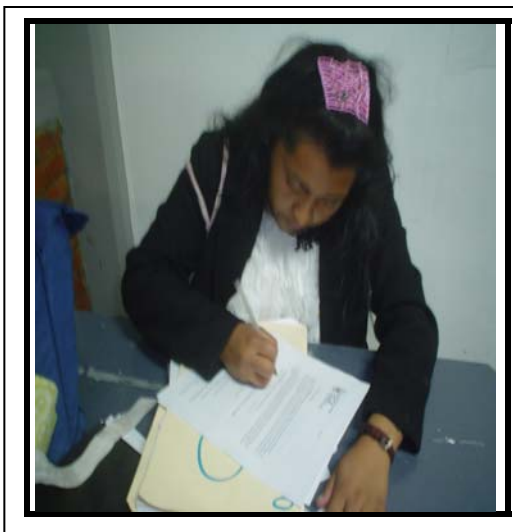
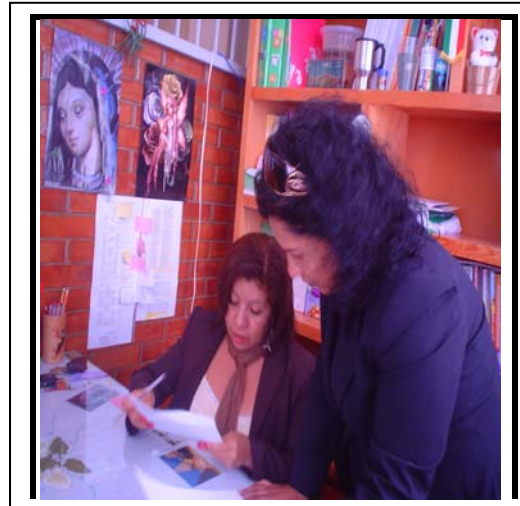
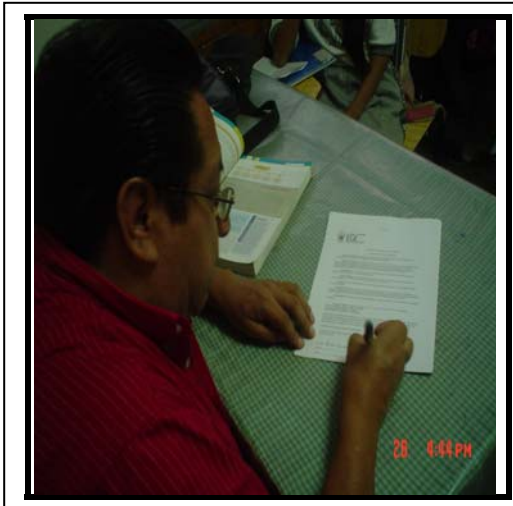
Firma: _____

Apéndice 2

Recopilación de la Evidencia de los profesores de la muestra seleccionada en la Escuela Secundaria E.S.T.I.C.
N° 111. C.C.T. 15ESTO826J Vespertino

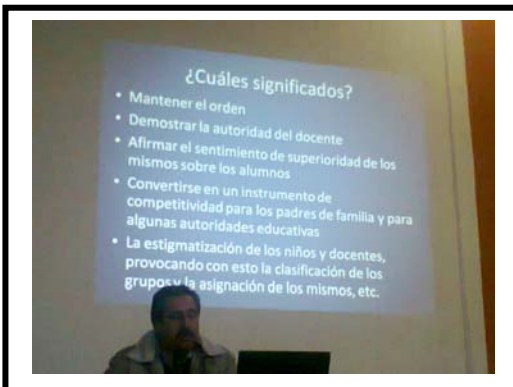
Nivel de trabajo Secundaria Primer años		Elaborado por Adriana Guadalupe Garibay López	
<i>Tipo de Evidencia</i>	<i>Profesores participantes</i>	<i>Análisis de la evidencia</i>	
Fotografías	12	Carta de consentimiento	





Apéndice 3

Recopilación de la Evidencia de los alumnos participantes en el programa de intervención (POCOSE) de la muestra seleccionada en la Escuela Secundaria E.S.T.I.C. N° 111. C.C.T. 15ESTO826J. Vespertino



Apéndice 4

Instrumento TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

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

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

	1	2	3	4	5
	Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.				1 2 3 4 5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				1 2 3 4 5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.				1 2 3 4 5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.				1 2 3 4 5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.				1 2 3 4 5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.				1 2 3 4 5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.				1 2 3 4 5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.				1 2 3 4 5
9	Tengo claros mis sentimientos.				1 2 3 4 5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.				1 2 3 4 5
11	Casi siempre sé cómo me siento.				1 2 3 4 5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.				1 2 3 4 5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.				1 2 3 4 5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.				1 2 3 4 5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.				1 2 3 4 5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.				1 2 3 4 5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.				1 2 3 4 5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.				1 2 3 4 5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.				1 2 3 4 5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.				1 2 3 4 5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.				1 2 3 4 5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.				1 2 3 4 5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				1 2 3 4 5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.				1 2 3 4 5

Apéndice 5

Componentes de la IE en el test

Definición	
Percepción	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada
Comprensión	Comprendo bien mis estados emocionales
Regulación	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente

Evaluación:

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *percepción*, los ítems del 9 al 16 para el factor *comprensión* y del 17 al 24 para el factor *regulación*.

Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. Recuerde que la veracidad y confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

Observe la puntuación en la tabla que se presenta a continuación.

Resultados:

Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención. < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención >36
Comprensión	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 23 a 34
	Excelente comprensión >36	Excelente comprensión >35
Regulación	Debe mejorar su regulación. < 23	Debe mejorar su regulación. < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación >36	Excelente regulación >35

Apéndice 6

Instrumento CABS tipo II

INSTRUCCIONES

El presente cuestionario medirá tu comportamiento con otras personas, es decir como actúas ante ciertas situaciones que involucren a terceras personas. No existen respuesta correctas o incorrectas, sólo contesta lo que realmente harías, lee despacio y responde con sinceridad.

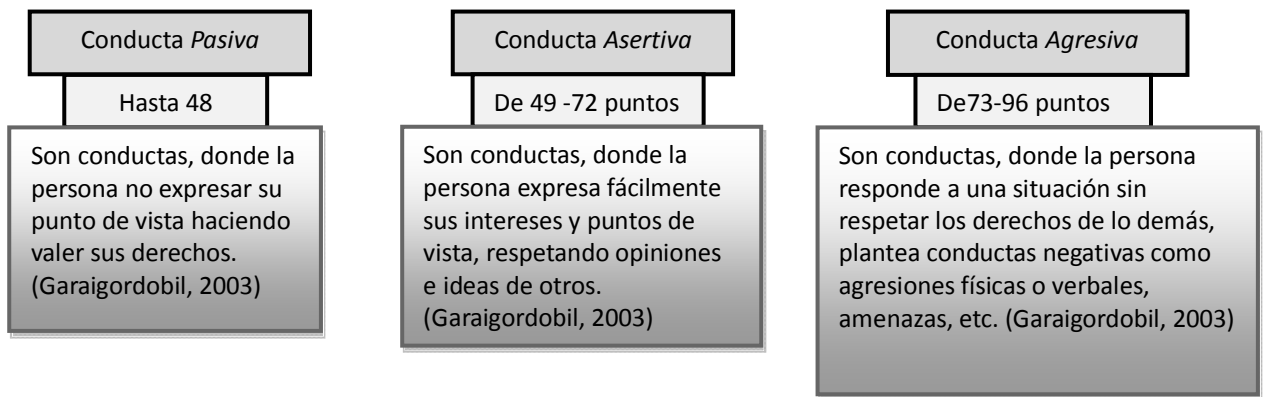
Conducta Pasiva		Conducta Asertiva	Conducta Agresiva					
A	B	C	D	E				
Nunca es característico de mí, no descriptivo.	Poco característico de mí, ligeramente no descriptivo.	Siempre característico de mí, ligeramente descriptivo	Bastante característico de mí, bastante descriptivo	Muy característico de mí, extremadamente descriptivo.				
1	Tus amigos te dicen: en serio eres muy simpático (a), siempre nos haces reír		A	B	C	D	E	
2	La mayoría de mis compañeros son mucho más agresivos que yo.		A	B	C	D	E	
3	Cuando realizamos actividades en clase, al terminar ayudo a mis compañeros.		A	B	C	D	E	
4	Cuando he hecho algo importante, trato de que los demás se enteren de lo que hice.		A	B	C	D	E	
5	Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos.		A	B	C	D	E	
6	Cuando llego tarde a una reunión con mis amigos explicas el motivo de tu retraso.		A	B	C	D	E	
7	Si alguien ha hablado mal de ti o dice cosas falsas, tratas de hablar con esa persona cuanto antes para dejar las cosas claras.		A	B	C	D	E	
8	Si dos compañeros de clase se están peleando, les digo que se calmen y que traten de hablar sus diferencias.		A	B	C	D	E	
9	Cuando no entiendes una actividad pides ayuda para realizarla		A	B	C	D	E	
10	En el salón de clases te echan la culpa por romper un cristal que tú no has roto.		A	B	C	D	E	
11	Te cuesta mucho trabajo compartir tus cosas con los demás.		A	B	C	D	E	
12	Cuando alguien se cae por correr, te ríes de esa persona.		A	B	C	D	E	
13	Si un compañero esconde tu mochila y la pone en otro sitio, te enfadas.		A	B	C	D	E	
14	Durante una discusión, con frecuencia temo alterarme porque me pongo a temblar.		A	B	C	D	E	
15	Si un maestro de la escuela te molesta o te agrede, prefieres ocultar tus sentimientos antes que expresar tu disgusto.		A	B	C	D	E	
16	Te es muy fácil disfrutar y entablando conversación con conocidos y extraños.		A	B	C	D	E	
17	La mayoría de tus compañeros se aprovecha con frecuencia de Ti		A	B	C	D	E	
18	Soy muy dado a observar y sacar defectos de los demás.		A	B	C	D	E	
19	Puedo mentir, pelear o llora, para conseguir lo que quiero.		A	B	C	D	E	
20	Durante el recreo, tengo muchos amigos y conocidos que me saludan.		A	B	C	D	E	
21	Ayudo a mis amigos cuando estos tienen peleas, porque me pone furioso		A	B	C	D	E	

	que los dañen.					
22	Siempre me informo e interrumpo a los demás para poder participar en las conversaciones.	A	B	C	D	E
23	Me es muy fácil hacer amigos, y doy la cara por ellos.	A	B	C	D	E
24	Se agradecer, y decir gracias cuando alguien me ayuda.	A	B	C	D	E

Evaluación:

La escala de evaluación del comportamiento asertivo modificado se evaluará asignando a las conductas *pasivas* 1 punto respectivamente (respuestas A, B), la conducta *asertiva* (respuesta C) se le asigna 2 puntos y para conducta *agresiva* (respuesta D, E,) será asignado 1 punto respectivamente. De tal manera que entre mayor puntaje mayor será el grado de agresividad.

Resultados:



Apéndice 7

Programa de intervención (PROCOSE)

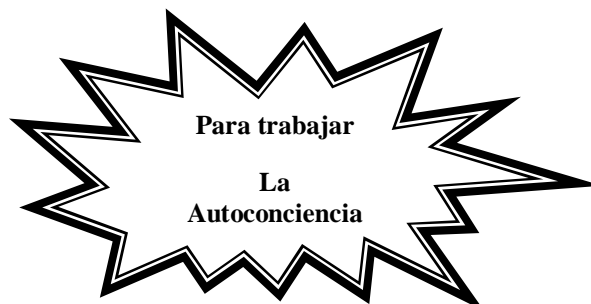
Cada módulo tiene una duración de 10 horas, estructurándose en 5 sesiones de 2 horas; Para la realización del programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE) como estrategia de enseñanza docente combinado con actividades lúdicas se aportan a continuación una guía para el profesorado.

1.- Modulo uno



- a) Entender el concepto de control emocional y autorregulación, así como su aplicación para el desarrollo de una conciencia crítica ante los medios de comunicación.
- b) Manejar las emociones propias que emergen tras comunicaciones periodísticas o en mensajes publicitarios.
- c) Regular el estrés y ansiedad que surgen ante diversos mensajes mediáticos.
- d) Analizar y aplicar métodos para manejar los impulsos que mueven nuestra conducta.
- e) Tomar conciencia de los recursos internos para adecuarlos a un objetivo.
- f) Aprender a pensar antes de actuar.
- g) Aplicar estrategias para poder evitar juicios prematuros que surgen ante los mensajes emitidos en los medios, de forma que se potencie una conciencia crítica en el alumnado.
- h) Aprender a ser flexibles ante los cambios o nuevas ideas.

2.- Modulo dos



- 1) Recapacitar acerca del concepto de emoción, y su utilización en los medios para diferentes fines.
- 2) Reconocer las diferentes emociones que nos evocan los medios de comunicación a través de la música, palabras o imágenes.
- 3) Identificar los tipos de emociones: ira, tristeza, ansiedad, miedo, alegría, amor, vergüenza, esperanza, compasión, sorpresa.
- 4) Tomar conciencia de que cada persona siente emociones diferentes ante un mismo mensaje mediático. El papel de la interpretación personal en las emociones.
- 5) Aprender a describir las emociones experimentadas ante diversos medios de comunicación.
- 6) Desarrollar el vocabulario emocional.
- 7) Compartir las emociones evocadas por los medios de comunicación con los demás.
- 8) Tomar conciencia de las emociones sentidas ante diferentes imágenes o discursos mediáticos.
- 9) Tomar conciencia de las propias emociones a través de la música, las imágenes y la comunicación verbal y no verbal.
- 10) Analizar el modelo de comunicación
- 11) Analizar la comunicación verbal y no verbal (tono timbre velocidad..) del comunicador
- 12) Analizar las imágenes (color, luz...) para entender el mensaje que se pretende transmitir.
- 13) Analizar música emitida. Analizar sentimientos que provoca.
- 14) Analizar personajes que aparecen en la escena.
- 15) Aprender a observar la comunicación verbal y no verbal utilizada en los medios de comunicación.

3.- *Modulo tres*



- 1) Comprender el concepto de asertividad mediante el uso de imágenes televisivas.
- 2) Aprender a expresar lo que uno mismo siente y piensa sin ofender a los demás.
- 3) Aprender a defender los intereses e ideas propios.
- 4) Diferenciar los conceptos de persona agresiva, pasiva o asertiva, utilizando como ejemplificación discursos mediáticos que se producen en programas televisivos.
- 5) Desarrollar técnicas comunicativas.
- 6) Realizar programas televisivos o radiofónicos utilizando diversas técnicas comunicativas.
- 7) Aprender a decir no ante mensajes mediáticos, como la publicidad.
- 8) Reconocer la influencia de las habilidades socioemocionales en nuestro comportamiento.
- 9) Reconocer la influencia de las propias emociones a la hora de establecer relaciones con los demás.
- 10) Desarrollar la capacidad de toma de decisiones.
- 11) Desarrollar un mayor nivel de escucha activa ante los mensajes mediáticos.
- 12) Aprender a pedir ayuda y a que nuestra petición sea rechazada sin sentirse ofendido.
- 13) Aprender a resolver conflictos interpersonales.

4.- Modulo cuatro



- 1) Comprender el concepto de empatía y cómo afecta a nuestras relaciones sociales
- 2) Identificar las emociones de los personajes que aparecen en los diversos medios de comunicación (periódicos, televisión, radio, etc.).
- 3) Percibir y atender al lenguaje verbal y no verbal en el discurso de los protagonistas de los medios de comunicación.
- 4) Comprender el estado emocional del otro.
- 5) Expresar el estado emocional de otra persona.
- 6) Transmitir mi comprensión y mi acercamiento al mundo emocional que los diferentes personajes observados.
- 7) Regular el contagio empático que nos pueden producir diversos discursos mediáticos.
- 8) Analizar la relación entre la capacidad empática con el desarrollo personal y profesional del alumnado.