



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA TUTORÍA: UNA INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ANA LAURA TORICES RAMÍREZ

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO,

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS, FACULTAD DE PSICOLOGÍA,
UNAM

DR. JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ, FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNED

JURADO A

MTRA. SUSANA EGUÍA MALO, FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

JURADO B

DRA. PAULINA LANGRAVE ARENAS, FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

MÉXICO, CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



AGRADECIMIENTOS

Al hacer un recuento de toda la experiencia vivida durante estos dos años de formación, crecimiento y reflexión, es imposible no sentirme agradecida por todo lo aprendido y por las hermosas personas con las que he tenido la fortuna de coincidir en esta aventura. También quiero agradecer a las personas que ya formaban parte de mi vida y que contribuyeron a que pudiera cumplir esta meta.

De forma particular agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México (**UNAM**) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (**CONACyT**), por todas las oportunidades que me brindaron durante estos dos años de formación.

A mi **familia**, por ser mi fuente de inspiración, por apoyarme en cada decisión y por impulsarme a seguir. A mi abuelita Piedad quien a pesar de no estar conmigo físicamente, nunca ha dejado de acompañarme. A Jorge, por acompañarme en estos dos años, por ser mi soporte y por confiar tanto en mí.

A mis **profesoras de la maestría** por compartir sus conocimientos, experiencias, así como el amor por la educación y el desarrollo de las personas. Cambiaron mi forma de ver la educación.

A mis **tutoras** por su ejemplo de compromiso con cada uno de los agentes educativos, por el andamiaje académico y personal, pero sobre todo por su calidez humana; especialmente agradezco a **Yun** por su comprensión, acompañamiento, apoyo incondicional y guía. A la **Dra. Rosy** por su retroalimentación y su apoyo.

Al **Dr. Juan Carlos Pérez González y todo su equipo de trabajo**, quienes compartieron su tiempo, entusiasmo, conocimientos y experiencias sobre la educación socioemocional, gracias por abrir mis perspectivas y por recibirme con tanta amabilidad. En específico agradezco al Dr. Juan Carlos por su apoyo para la realización del presente trabajo.

También agradezco a la **Mtra. Susana** y a la **Dra. Paulina**, por acceder a ser parte de este trabajo. De forma específica agradezco a la maestra Susana por reavivar mi interés por el desarrollo socioemocional.

A mis **compañeros/as de la residencia** por enriquecer mi vida personal y académica, principalmente a mis compañeros/as de **PAES** por compartir toda esta experiencia. De manera especial agradezco a Ara, David, Gaby, Fredy, Ix Chel y Yanning por apoyarme con la realización de esta investigación.

Al los/as **docentes y estudiantes de la secundaria 229**, a mis **tutorados/as del centro comunitario y a sus familias**, agradezco todas las enseñanzas que me dieron. Principalmente agradezco al **profesor Trejo** quien además de hacer posible el presente trabajo, compartió conmigo toda su experiencia y quien sin duda es un ejemplo del compromiso con la educación y con el bienestar de los/as estudiantes.

Finalmente agradezco a mis amigos/as por su apoyo y comprensión en estos dos años.



CONTENIDO

Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1. Educación socioemocional	10
1.1 Definición de la educación socioemocional	11
1.2 Fundamentos de la educación emocional	13
1.3 Objetivos de la educación socioemocional	18
1.3.1 Definición de competencias socioemocionales	19
1.3.2 Modelo de competencias socioemocionales	20
1.4 Intervención en la educación socioemocional	32
1.4.1 Características de los programas de educación socioemocional	32
1.4.2 Estrategias y técnicas de intervención en educación socioemocional	38
1.5 Evaluación de la educación socioemocional	39
1.5.1 Evaluación de las competencias socioemocionales	40
1.6 Importancia de desarrollar competencias socioemocionales	45
Capítulo 2. Adolescencia y desarrollo de competencias socioemocionales	48
2.1 Definición de adolescencia	49
2.2 Desarrollo biológico	50
2.3 Desarrollo personal	53
2.4 Desarrollo cognitivo	55
2.5 Desarrollo moral	58
2.6 Desarrollo socioemocional	60
2.6.1 Relaciones interpersonales	65
Capítulo 3. El espacio curricular de Tutoría	70
3.1 Definición, características y objetivos de la tutoría	71
3.2 El/la tutor/a	72
3.3 Ámbitos de acción tutorial	75
3.4 Plan de acción tutorial (PAT) y trabajo colegiado	80
3.5 Beneficios de la tutoría	81
3.6 Tutoría y educación socioemocional	83
Capítulo 4. Propuesta de intervención psicoeducativa	86
4.1 Justificación y planteamiento del problema	86
4.2 Objetivos	90
4.3 Método	91
4.3.1 Diseño de la investigación	91
4.3.2 Tipo de muestreo , participantes y escenario	91
4.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	93



Capítulo 5. Resultados	102
5.1 Análisis cualitativo	103
5.1.1 Diario de los/as estudiantes	106
5.1.2 Grupo focal	115
5.1.3 Entrevista al profesor	120
5.1.4 Comparación entre fuentes	124
5.2 Análisis cuantitativo	129
Capítulo 6. Discusión y conclusiones	132
6.1 Discusión	132
6.2 Conclusiones	139
Referencias	149
Anexos	160
Anexo 1. Integración de modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On y competencia socioemocional del GROPE	161
Anexo 2. Fichas técnicas	163
Anexo 3. Ejemplos de diarios	205
Anexo 4. Libro de códigos	207



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Listado de competencias socioemocionales	22
Tabla 2. División de los componentes de las competencias socioemocionales del GROF	31
Tabla 3. Contenido temático por competencia socioemocional del modelo del GROF	34
Tabla 4. Instrumentos estandarizados de evaluación de variables socioemocionales.	41
Tabla 5. Instrumentos no estandarizados de evaluación de variables socioemocionales.	42
Tabla 6. Cambios físicos y biológicos en la adolescencia.	50
Tabla 7. Contenido temático de las 12 sesiones de la intervención.	99
Tabla 8. Porcentaje de presencia de cada una de las sub-competencias socioemocionales.	108
Tabla 9. Porcentaje de presencia de cada una de las sub-competencias socioemocionales.	117
Tabla10. Comparación del contenido de cada una de las fuentes	124
Tabla11. Valores del alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones	130
Tabla12. Valores de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk	130
Tabla13. Diferencias entre medianas pre-test y post-test con la prueba w de Wicolxom	131
Tabla 1. Listado de competencias socioemocionales	22
Tabla 2. División de los componentes de las competencias socioemocionales del GROF	31



Figuras

Figura 1. Fundamentos de la educación socioemocional.	13
Figura 2. Competencias socioemocionales del grupo CASEL (“CASEL”, 2015 website).	21
Figura 3. Modelo de competencias emocionales del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica en Bisquerra (2007).	23
Figura 4. Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales en los diarios de los/as estudiantes.	107
Figura 5. Distribución de las competencias socioemocionales por género.	109
Figura 6. Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales por nivel de desempeño al terminar la intervención psicoeducativa	110
Figura 7. Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales en el discurso de los/as estudiantes del grupo focal.	116
Figura 8. Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales en el discurso del profesor	121
Figura 9. Comparación de la presencia de las competencias en cada una de las fuentes	125
Figura 10. Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales triangulando entre los tres tipos de fuentes.	126



RESUMEN

Investigaciones reportan que el desarrollo y promoción de competencias socioemocionales conlleva a múltiples beneficios, por lo que el *objetivo* de este trabajo fue promover el desarrollo de competencias socioemocionales de un grupo de adolescentes de secundaria dentro del espacio de tutoría, a través de una intervención psicoeducativa de educación socioemocional. El estudio fue de tipo mixto de etapas múltiples, cuasiexperimental-correlacional, en el cual *participaron* 21 estudiantes de tercero de secundaria. La *intervención* psicoeducativa constó de 12 sesiones, cuyo contenido refiere a 5 competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, social, para la vida y el bienestar. El *instrumento* para evaluar al inicio y al final de la intervención fue el The BarOn Emotional Inventory: Youth Version (EQ-i); para la evaluación formativa se utilizó un diario individual; además de una entrevista con el profesor y un grupo focal al final de la implementación. Los *resultados* del análisis cuantitativo del inventario EQ-i señalan que no existen diferencias significativas a nivel de grupo y sexo. Por medio del análisis cualitativo del discurso de tres fuentes de información: diarios de estudiantes, grupo focal y entrevista al profesor, se encontró que todas las competencias socioemocionales fueron favorecidas, principalmente la regulación emocional, la conciencia emocional y la competencia social. Se *concluye* que el espacio de tutorías en secundaria contribuye a promover situaciones de aprendizaje para llevar a cabo los programas de educación emocional y que el desarrollo de las competencias socioemocionales es un proceso complejo que debe abordarse de manera integral.

Palabras clave: educación socioemocional, competencias socioemocionales, adolescencia, tutoría.



INTRODUCCIÓN

En los últimos años el interés por el desarrollo integral de los individuos ha permeado al sistema educativo, principalmente después del informe de la UNESCO la Educación encierra un tesoro, en la que Delors (1996) habla de la relevancia de favorecer, además del aprender a conocer y a hacer, el aprender a convivir y ser; estas dos últimas implicarían el desarrollo de competencias socioemocionales.

Diversas investigaciones, señalan una gran lista de beneficios que tiene favorecer este tipo de competencias. Existen investigaciones que han realizado programas para promoverlas dentro de las instituciones escolares, durante el horario escolar, algunas de ellas dentro del espacio de tutoría. Los programas que se utilizan son denominados de *Educación socioemocional* y entre sus objetivos se encuentra el desarrollo de competencias socioemocionales.

Desde el año de 1966 se comenzó a usar este término para referirse al proceso educativo, continuo y permanente que se desarrolla mediante técnicas y estrategias vivenciales, en las que el/la estudiante tienen un rol activo. La eficacia de estos programas para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales, ha sido evaluada por medio de algunos instrumentos, que señalan que es posible desarrollar competencias emocionales a través de estos programas.

La literatura menciona resultados benéficos en pro del desarrollo integral de los/as estudiantes a través de programas de educación emocional, así como de la importancia de favorecer en los/as estudiantes las competencias socioemocionales, principalmente por los diversas problemáticas asociadas con el desarrollo de competencias socioemocionales que viven los/as estudiantes como: acoso escolar, conductas sexuales de riesgo, drogadicción, entre otras.



En el caso de nuestro país, a pesar de la existencia de políticas educativas y de la relevancia que señalan los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2011, tiene el desarrollo integral de los/as estudiantes y la promoción de competencias socioemocionales; así como de su esfuerzo por generar algunas propuestas para lograrlo, esas energías se van difuminando conforme los/as estudiantes avanzan de nivel escolar.

En secundaria se pretende promover el desarrollo integral (específicamente las competencias de saber ser y saber convivir), a través de las asignaturas que integran el campo formativo de *Desarrollo personal y social*: formación cívica y ética, educación artística, educación física y *tutoría*. Esta última definida como un espacio curricular pensado en y para los/as estudiantes; la cual tiene entre sus objetivos promover *competencias socioemocionales*. Pero al revisar los lineamientos de esta, identificamos que no existen propuestas claras sobre cómo favorecer dichas competencias.

Con base en lo anterior surge el interés por promover el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes de secundaria en el espacio de tutoría a través del diseño de una intervención psicoeducativa.

El presente trabajo se divide en seis capítulos: 1) educación socioemocional, adolescencia, 2) desarrollo de competencias socioemocionales, 3) el espacio curricular de tutoría, 4) propuesta de intervención psicoeducativa, 5) resultados y 6) discusión y conclusiones.

En ese sentido, el primer punto a considerar es el de comprender qué es la **educación socioemocional**, cuáles son características, cómo se lleva a cabo y cómo se evalúa, así como cuáles son sus fundamentos. Todos ellos aspectos que se esclarecen en el primer capítulo.

Una vez comprendida la educación socioemocional, en el capítulo dos, se especifican cuáles son las características de las personas durante la **adolescencia**, principalmente en su desarrollo socioemocional, debido a que es la población a la que va dirigida la intervención.



Posteriormente, en el capítulo tres, se señalan las características de la **tutoría**, subrayando los aspectos de esta, que favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales y cómo este es un espacio idóneo para realizar programas de educación socioemocional.

Una vez enmarcado nuestro marco teórico, en el capítulo cuatro se explicita la **metodología** usada para el presente trabajo y se explica detalladamente la intervención psicoeducativa que se aplicó.

En el quinto capítulo se exponen los **resultados** obtenidos después de realizar la intervención psicoeducativa, señalando los cambios de las competencias socioemocionales en términos cuantitativos y cualitativos.

Culminamos el presente trabajo con el capítulo seis destinado a la **discusión** de los resultados utilizando como marco las investigaciones sobre el desarrollo de competencias socioemocionales, para posteriormente señalar una serie de **conclusiones**; así como algunas sugerencias e implicaciones para favorecer el desarrollo socioemocional; además de algunas limitaciones.



CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN

SOCIOEMOCIONAL



CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

En este capítulo se caracteriza la educación socioemocional, comenzando por su definición y descripción de los fundamentos en que se basa, para posteriormente establecer sus objetivos, así como los aspectos metodológicos y técnicos para ponerla en práctica; culminando con la justificación de llevarla a cabo.

1.1 Definición de la educación socioemocional

El término educación socioemocional surge en el año de 1966, en la revista *Journal of Emotional Education*, editada por el Institute of Applied Psychology de Nueva York (Pérez-González y Pena, 2011). Es concebido como la aplicación de los principios de la terapia racional emotiva (TRE) a la educación. Hoy en día, este concepto tiene resguardada una estrecha relación con la educación emocional, la cual es definida por Bisquerra (2006) como un:

“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p.15).

Inclusive, algunos autores como Aguilera, Méndez y Sandoval (2015) retoman la definición de Bisquerra de educación emocional, señalando que la educación socioemocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende desarrollar competencias emocionales como parte fundamental del desarrollo integral de los individuos, con el propósito de capacitarle para la vida y de aumentar tanto su bienestar social como personal.

Por su parte, Pérez-González (2008) comenta que la definición de educación socioemocional es equivalente a la de educación emocional, pero considera



que es más adecuado utilizar el primer término ya que integra también el aspecto social. Él la define como un proceso educativo planificado y desarrollado por medio de programas, que pretenden ser un tipo de prevención primaria inespecífica, dirigida a desarrollar competencias socioemocionales y la inteligencia emocional a corto, mediano y largo plazo, con el fin último de favorecer el desarrollo integral de la persona, al aumentar las posibilidades de bienestar personal y social.

Retomando tanto la idea de Pérez-González (2008), quién integra la educación emocional y social, los planteamientos de Mulsow (2008), López-Barajas, Ortega y Moreno (2010), quienes señalan que el aspecto emocional y el social están relacionados; así como la premisa del modelo socio-constructivista de la emoción, que marca que las emociones se aprenden y experimentan en contextos sociales específicos (Fragoso, 2015), en este trabajo acogeremos el término de educación socioemocional.

Por educación socioemocional entendemos el proceso educativo, permanente y continuo, que tiene como objetivo el desarrollo de competencias socioemocionales y de la inteligencia socioemocional para promover el desarrollo integral de los/as estudiantes con el fin de favorecer su bienestar personal y social, fungiendo como una prevención primaria inespecífica.

Se considera que la educación socioemocional es un proceso porque implica un conjunto de fases, para lograr el desarrollo continuo y dinámico de las competencias socioemocionales. Así mismo, educativa porque conlleva experiencias de formación estratégicamente diseñadas que repercuten en el aprendizaje así como en la enseñanza de dichas competencias y es transversal porque es imposible pensarlo como un momento aislado y limitado, de allí que debe llevarse a cabo con frecuencia y de forma permanente en constante enriquecimiento. Por ello, varios autores (Bisquerra, 2006; Pérez-González 2008) sugieren que debiese de estar presente en todo el currículo académico y a lo largo de toda la vida de los individuos.



Como parte de la prevención primaria inespecífica refiere a la posibilidad de advertir o disminuir distintas situaciones de riesgo. Las competencias socioemocionales, cualquiera que sea su nivel de desarrollo, son aplicables a distintas situaciones con lo que repercuten de forma positiva en la prevención de violencia, depresión, estrés, entre otras situaciones, minimizando así, la vulnerabilidad de la persona a situaciones riesgosas y disfuncionales o al prevenir su ocurrencia (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2006).

1.2 Fundamentos de la educación socioemocional

Una vez definida la educación socioemocional consideramos importante señalar en qué se fundamenta. Son diversos los antecedentes teóricos y técnicos en los que se cimienta la educación socioemocional (véase figura 1), la mayoría de ellos se derivan de las aportaciones de dos ciencias la pedagogía y la psicología (Vivas, 2003; Bisquerra, 2006).

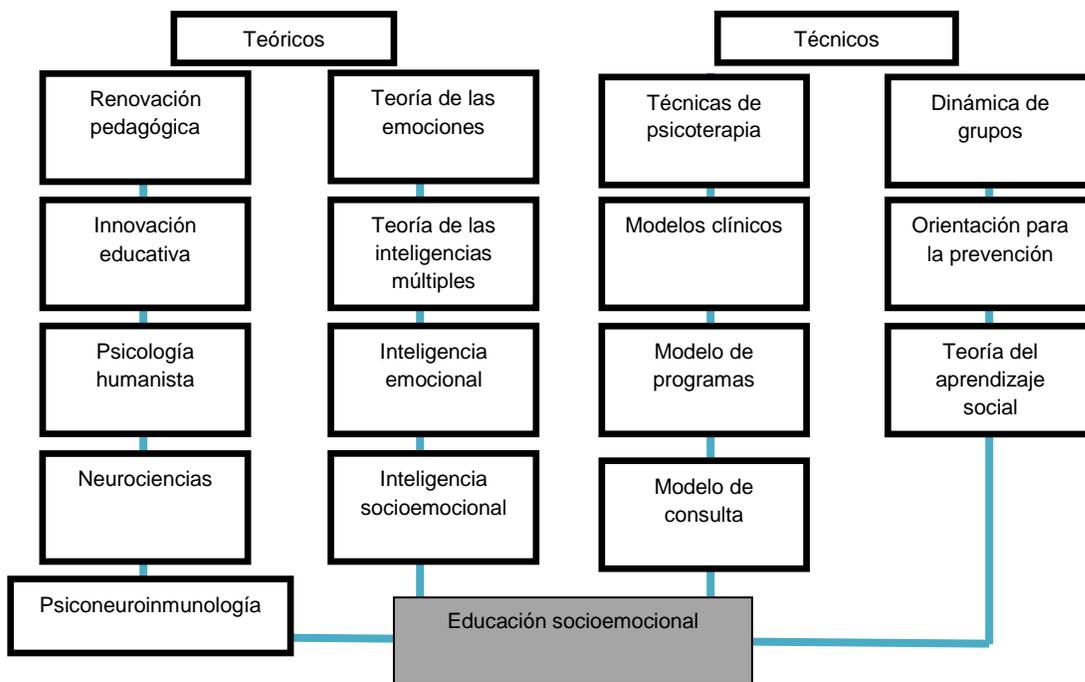


Figura 1. Fundamentos de la educación socioemocional.



- Antecedentes teóricos

Los movimientos de renovación pedagógica que surgen en contraposición a la escuela tradicional, consideran a la educación como un espacio de reflexión, formación ciudadana y democracia (Moscoso, 2011). Desde esta perspectiva surgen distintas corrientes pedagógicas como escuela activa, escuela nueva, escuela moderna que proponen una educación para la vida a partir de la formación integral de los/as estudiantes, centrada en los/as alumnos/as, en la que ellos/as son participantes activos, libres y autónomos. En este sentido, la dimensión afectiva ocupaba un lugar muy importante (Bisquerra, 2003; Narváez, 2006), como veremos en los siguientes párrafos.

La educación emancipatoria que tiene como objetivo la construcción de la identidad personal y social. Tiene entre sus propósitos, que los/as estudiantes aprendan a identificar sus emociones y sentimientos, además de socializar desde el respeto a la diferencia (Llorente, 2003; en Moscoso, 2011).

La educación psicológica, educación para la carrera, educación moral, habilidades sociales, aprender a pensar, educación para la salud, orientación para la prevención y el desarrollo humano se enfocan en una educación integral que tome en cuenta los aspectos sociales y emocionales de las personas; áreas en las que hay que incidir (Durán, Hernández, Díaz y Becerra, 1993; Bisquerra, 2003; Mulsow, 2008; Alonso y Caballero, 2010; Cossío-González y Morell-Campos, 2013). Todos son ejemplos de **innovación educativa**, como procesos que involucran la selección, organización y utilización creativa de elementos relacionados con la gestión institucional, el currículum o la enseñanza, suelen impactar en más de un ámbito ya que responde a una necesidad que requiere respuesta integral (Barraza, 2005).

Vivas (2003) destaca las aportaciones de la **psicología humanista**, de exponentes como Maslow y Rogers quienes señalan que la educación debe



tener como una de sus metas la satisfacción de las necesidades psicológicas de los/as estudiantes: seguridad, pertenencia dignidad, amor, respeto y estima, aspectos relacionados con la afectividad en el marco de la psicología humanista, que pone énfasis en el desarrollo emocional, personal y social de los/as estudiantes, considerando necesaria la incorporación de la educación afectiva en los programas escolares, facilitando la expresión de sentimientos por parte de los/as alumnos/as, así como las relaciones cooperativas (Camino, 2013b).

Las neurociencias, que permiten conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones, así como las estructuras cerebrales implicadas en el reconocimiento y expresión emocional (Fernández, Dufey y Mourgues, 2007).

Algunas de sus contribuciones son: saber que activan respuestas fisiológicas difíciles de controlar una vez que se producen; que el hipotálamo, la amígdala y el tronco encefálico son estructuras implicadas en su procesamiento; que ambos hemisferios del cerebro tienen funciones en la experiencia emocional, además que, el sistema límbico juega un papel fundamental en su expresión. Específicamente un aspecto que relacionado con la educación socioemocional, es que se ha identificado que aspectos contextuales pueden favorecer el desarrollo emocional y modificarlo (Bisquerra, 2009; Bisquerra, Pérez-González y García, 2015).

La psiconeuroinmunología, campo que estudia la relación bidireccional entre la conducta, el cerebro, el sistema inmunológico y sus consecuencias clínicas, Camelo (2005), a través de varias investigaciones ha encontrado que existe una correlación entre el sistema inmune y ciertos estados psíquicos. En específico, algunas de ellas señalan que los estados de desequilibrio emocional persistentes suelen provocar alteración en la salud, en tres áreas: sistema inmunitario, psicósomática y trastornos somatoformes (Camino, 2013a).



De forma particular las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan; evidenciando la relación entre las emociones y la salud (Bisquerra, 2003).

Las teorías de las emociones aportan un marco conceptual, ya que nos permiten comprender su complejidad así como de los procesos subyacentes, al generar conocimientos acerca de lo que significan, su origen, desarrollo y los elementos con los que se vinculan (Vivas, 2003; Bisquerra, 2006; Bisquerra, 2009).

La teoría de las inteligencias múltiples que postula Gardner en 1995, que da cuenta de la existencia de distintos tipos de Inteligencia entre ellas la Inteligencia intrapersonal, referida al conocimiento de los aspectos internos de la persona, y la inteligencia interpersonal que hace referencia a la capacidad de establecer buenas relaciones con los demás (Bisquerra, 2003). Ambas antecedente directo de la inteligencia emocional, así como de la educación socioemocional.

La **inteligencia emocional**, concepto introducido por Salovey y Mayer en 1990 y difundido por Goleman en 1995, retoma aspectos tanto de la inteligencia intrapersonal como de la interpersonal.

Diversos investigadores han tratado de conceptualizarla, algunos consideran que es un conjunto de habilidades para manejar las emociones, otros la ven como una meta-habilidad que determina el uso de otras habilidades; o bien como un rasgo de la personalidad que sirve para adaptarse a la vida (en Bisquerra, Pérez-González y García 2015).

A pesar de las diferentes formas en que se conceptualiza la inteligencia emocional Bisquerra, Pérez-González y García (2015) señalan que existen coincidencias entre las distintas posturas y que inclusive se complementan. Además, comentan que el desarrollo del concepto de la inteligencia emocional centra la atención en procesos frecuentemente relegados en la educación, los afectivos.



Desde nuestro punto de vista, un referente directo de las competencias socioemocionales es el modelo **inteligencia socioemocional**, de Bar-On, que integra tanto el aspecto social como el emocional. Dicho modelo define la inteligencia socioemocional como un conjunto de competencias sociales y emocionales interrelacionadas entre sí, que determinan la eficacia con que comprendemos y expresamos nuestras emociones, así como la forma en que comprendemos y nos relacionamos con los demás, e incluye la manera en que nos enfrentamos las demandas cotidianas de la vida; el modelo integra cinco dimensiones: adaptabilidad, intrapersonal, interpersonal, estado de ánimo y manejo del estrés (Bar-On, 2006).

- Antecedentes técnicos de intervención

Entre los antecedentes técnicos de intervención de la educación emocional se encuentran: la psicoterapia, los modelos clínicos, de consulta y programas; así como las dinámicas de grupos, la orientación hacia la prevención y las teorías del aprendizaje, cuyos aportes se explican a continuación.

La psicoterapia contribuye con sus técnicas utilizadas en las sesiones terapéuticas, donde se trabajan aspectos emocionales, problemáticas como estrés, ansiedad, depresión, entre otras. En especial la psicología cognitiva con su aportación de la terapia racional emotiva de Ellis (Bisquerra, 2006).

Del **modelo clínico** se retoma el poner al centro la atención individualizada, del **modelo de programas**, la prevención de los problemas y el desarrollo integral de las personas; y del **modelo de consulta** o asesoramiento, se acoge el trabajo colaborativo entre las personas y el asesoramiento a instituciones o personas para que lleven a cabo los programas de orientación (Bisquerra, 2006).

Otro aporte, lo representa la **dinámica de grupos**, que señala que un individuo puede beneficiarse de diferentes formas del trabajo grupal, resaltando su efecto terapéutico y psicoterapéutico, al ayudar a sus miembros a superar determinados problemas personales, además de favorecer el



desarrollo de ciertas capacidades permitiendo a sus miembros adquirir distintos aprendizajes (Canto, 2000).

La **Orientación para la prevención** (Pérez-González, 2010) es equivalente al término de orientación personal, integrado dentro de la orientación educativa junto a la orientación académica y profesional, tiene como objetivo el desarrollo cognitivo, emocional y moral de los individuos, en específico su desarrollo socioemocional.

La **teoría del aprendizaje social** de Bandura que señala la relevancia de los modelos en el proceso de aprendizaje, lo cual sugiere el modelado como una estrategia de intervención, además da cuenta de que los modelos, ya sean miembros de la familia, padres, docentes y compañeros/as pueden fungir como modelo e influir en las actitudes, creencias valores y comportamientos (Bisquerra, 2003).

1.3Objetivos de la educación socioemocional

Una vez comprendido a que se refiere la educación socioemocional y cuáles son sus fundamentos, resulta importante hablar sobre cuáles son sus objetivos.

De acuerdo Pérez-González (2008, 2012), el objetivo de la educación socioemocional es el desarrollo de competencias socioemocionales y de la inteligencia emocional; propone una división de los programas de educación socioemocional en función de su objetivo y de los resultados que se obtienen de dichos programas; denomina restringidos a aquellos programas que pretenden mejorar la inteligencia emocional y que aumentan los niveles de ésta y laxos o amplios a los que buscan favorecer las competencias socioemocionales o promover el desarrollo afectivo y social, dentro de estos se pueden incluir programas de distinta índole.

El mismo autor señala que esta clasificación permite tener claro cuál es nuestro objetivo, evitando la confusión de etiquetar a un programa que



promueva las competencias socioemocionales como uno de inteligencia emocional y viceversa.

El presente trabajo es una intervención laxa, debido a que nos centraremos en las competencias socioemocionales por lo que en los siguientes apartados nos concentraremos a explicar a qué se refieren éstas.

De forma más específica, los programas de educación socioemocional, tienen una serie de objetivos en función de lo que cada uno pretenda favorecer, Bisquerra (2003) señala que pueden resumirse en los siguientes:

- Adquirir conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los/as demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

1.3.1 Definición de las competencias socioemocionales

Para poder definir que son las competencias socioemocionales, nos parece importante hacer un recuento sobre algunas definiciones de competencias emocionales y sociales que han efectuado diferentes autores antecedentes.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender, expresar y regular las propias emociones y las de los demás.

Mientras que las competencias sociales son definidas como aquellas habilidades necesarias para la convivencia social y afectiva que conllevan el ejercicio de la ciudadanía, y que muestran las personas en sus interacciones sociales como respuestas específicas a las exigencias que plantean dichas situaciones (Calvo 2003; Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil y Pena, 2006).



Rendón (2015) integra ambos aspectos señalando que las competencias socioemocionales incluyen la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales que se movilizan en las diversas interacciones que viven los/as estudiantes. Como se observa en la definición, se ponen en práctica el saber ser, el saber conocer, así como el saber hacer, teniendo un carácter multidimensional (cognoscitivo, actitudinal y conductual).

En el presente trabajo por competencias socioemocionales se entiende el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que movilizan las personas en sus distintas interacciones, para comprender, expresar, así como para regular sus propias emociones y las de los demás. En esta definición, retomamos cada uno de los componentes de la competencia, tanto el saber conocer, saber hacer como el saber ser, de los que hablan tanto Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) como Rendón (2015); también integramos el aspecto social y el emocional en los que se centran Calvo (2003) y Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).

1.3.2 Modelo de competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales han sido estudiadas por diversos autores que las integran en bloques o dimensiones, usándolos como base para estructurar el contenido de sus intervenciones en educación emocional. A continuación se realizará una breve reseña sobre algunos modelos de competencias emocionales y socioemocionales, para luego describir el modelo que será utilizado en el presente trabajo.

Saarni (1997; en Woolfolk, 2006) realiza un listado de ocho habilidades socioemocionales:

- 1) Conciencia del propio estado emocional.
- 2) Habilidad para discernir las habilidades de los demás.
- 3) Habilidad para utilizar el vocabulario emocional.
- 4) Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.



- 5) Habilidad para comprender que el estado emocional de los demás.
- 6) Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa y comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros.
- 7) Habilidad para afrontar emociones negativas.
- 8) Capacidad de autoeficacia.

El grupo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2016) divide a dichas competencias en cinco dimensiones: conocimiento de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades interpersonales y toma de decisiones de forma responsable.



Figura 2. Competencias socioemocionales del grupo CASEL (“CASEL”, 2015 website).

A continuación se explican cada uno de los componentes del Modelo de competencias socioemocionales propuestas por el grupo CASEL:

1. Conocimiento de sí mismo, referido a la capacidad de reconocer las emociones y pensamientos, así como su influencia en el comportamiento. Involucra evaluar las fortalezas y limitaciones propias, además de tener confianza en uno mismo y ser optimista.
2. Autogestión, entendido como la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos ante diferentes situaciones. Esto incluye manejar el estrés, el control de los impulsos, la motivación de uno mismo, el establecimiento y trabajar hacia el logro de metas personales y académicas.



3. Conciencia social, que hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, entender las normas sociales y éticas de comportamiento, así como reconocer los recursos y apoyos que ofrecen la familia, la escuela y la comunidad.
4. Habilidades interpersonales, para establecer y mantener relaciones saludables. Incluyen la comunicación clara, la escucha activa, cooperación, resistir la presión social inadecuada, la negociación de los conflictos de manera constructiva, así como buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
5. Toma de decisiones de forma responsable, basada en la consideración de las normas éticas, las preocupaciones de seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de las diferentes acciones y del bienestar propio y el de los demás.

Por su parte Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg (2000) hacen un listado de competencias socioemocionales (ver tabla 1).

Tabla 1. Listado de competencias socioemocionales

Competencias socioemocionales	
1. Toma de conciencia de los sentimientos.	10. Fijar objetivos positivos y realistas.
2. Manejo de los sentimientos.	11. Sentirse optimista y potente al afrontar los retos diarios
3. Sentido constructivo del yo	12. Escucha activa
4. Tener en cuenta la perspectiva de los demás.	13. Comunicación expresiva.
5. Responsabilidad personal	14. Cooperación.
6. Respeto a los demás	15. Negociación.
7. Responsabilidad social	16. Capacidad para decir "no" claramente.
8. Identificación de problemas	17. Buscar ayuda.
9. Análisis de normas sociales.	

Nota: Adaptado de Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg (2000) p.

6.



Repetto y Pena (2010) aluden a siete competencias: auto-conciencia de las emociones, regulación de las emociones, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

En el presente trabajo se toma como base el modelo de competencia emocional desarrollado por el Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP), ya que a pesar de que esté modelo se denomina de competencias emocionales abarca también competencias sociales e integra otros modelos tanto de competencias emocionales como socioemocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Este modelo está dividido en cinco bloques y se presenta en la figura 3.



Figura 3. Modelo de competencias emocionales del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica en Bisquerra (2007).

La primera competencia a desarrollar es la **conciencia emocional**, que se refiere a la capacidad de conciencia de nuestras emociones, de las de los demás y a la habilidad de captar el clima emocional de un contexto. Está integrada por tres subdimensiones que son:



- a) *Toma de conciencia de las propias emociones*: Capacidad de percibir, identificar y etiquetar con precisión los propios sentimientos y emociones. Así como de comprender que podemos experimentar emociones múltiples y reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos, debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

- b) *Dar nombre a las emociones*: Usar adecuadamente el vocabulario emocional y las expresiones que se utilizan para designarlas en un contexto cultural determinado.

- c) *Comprensión de las emociones de los demás*: Capacidad para identificar con precisión las emociones y perspectivas de los demás, usando como claves aspectos de la situación, así como de la expresión verbal y no verbal.

Para poder identificar las emociones, Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007) mencionan que es necesario que las personas primero identifiquen las reacciones que tienen a nivel fisiológico, cognitivo y conductual al sentir la emoción.

En relación a la comprensión de las emociones de lo demás, Neyem, Aracena, Collazos y Alarcón (2007) señalan que además de entender las emociones de los otros, es importante hacer notar a los demás que somos conscientes de sus sentimientos y que los comprendemos.

La conciencia emocional es una competencia base para las otras, ya que para aprender a regular las emociones y para las interacciones sociales necesitamos conocer nuestras emociones y las de los/as demás (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg, 2000). También, es una plataforma para el desarrollo de la empatía, además de que ayuda a disfrutar las emociones agradables y es el primer paso para regular las desagradables (Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007).



El segundo elemento se encuentra la **regulación emocional**, referida a la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, esta involucra:

- a) *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*: comprender que existe relación entre emoción, comportamiento y cognición. Entendiendo que los estados emocionales influyen en el comportamiento y éstos en la emoción, pero que ambos pueden regularse por la cognición.
- b) *Expresión emocional*: capacidad para expresar las emociones de forma adecuada. Incluye la habilidad de comprender que el estado emocional que uno siente no siempre necesita corresponder con el que externamos, tanto en nosotros como en los demás; así como la comprensión del impacto que tienen la expresión de nuestras emociones en los otros y tomarlo en cuenta cuando nos mostramos tanto a nosotros mismos como a los demás.
- c) *Regulación emocional*: capacidad de regular las propias emociones y sentimientos; implica aprender a manejar la impulsividad, a tolerar la frustración para prevenir estados emocionales negativos (como ira y ansiedad), a persistir en el logro de objetivos a pesar de las dificultades; así como la capacidad de aplazar recompensas para conseguir otras de orden superior a largo plazo.
- d) *Habilidades de afrontamiento de emociones negativas*: capacidad de enfrentar las emociones negativas por medio de estrategias de autorregulación que permiten mejorar la duración e intensidad de tales emociones. Implica conocer diversas estrategias de afrontamiento.
- e) *Competencia para autogenerar emociones positivas*: capacidad para experimentar de forma voluntaria como consciente emociones positivas



(alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Implica autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

La regulación emocional, permite manejar las emociones positivas y negativas, adecuando la conducta de acuerdo a las reglas establecidas socialmente, por medio del ajuste de componente cognitivo y conductual, que se realiza a través de las estrategias de autorregulación (Soldevila, Filella, Ribes y Agulló 2007).

Esta competencia es fundamental para la interacción social, ya que la falta de regulación de emociones puede causar conflictos con las personas con las que se interactúa, puede interferir con las habilidades requeridas por la situación, aumenta la probabilidad de conductas amenazantes o de terminar prematuramente las interacciones con los/as otros/as; además de bajar la autoestima, al sentirse poco competente de regular sus emociones y su motivación (Rendón, 2007; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló 2007).

El tercer elemento es la **autonomía emocional**, que alude a la capacidad de autogestión emocional, es el punto medio entre dependencia emocional y desapego afectivo, implica:

- a) *Autoestima*: capacidad de tener una imagen positiva y de estar satisfecho de sí mismo/a. Implica identificar las propias virtudes, aceptarse a uno mismo con cualidades y defectos.
- b) *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- c) *Actitud positiva*: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Implica tener un sentido constructivo del yo y de la sociedad, sentirse optimista y empoderado al afrontar los retos diarios; así como la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.



- d) *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos; así como asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
- e) *Autoeficacia emocional*: capacidad que percibe el individuo para sentirse como desea. Implica aceptar nuestra propia experiencia emocional, esta aceptación está en consonancia con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable.
- f) *Análisis crítico de las normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación, en relación a las normas sociales y comportamientos personales.
- g) *Resiliencia*: capacidad de afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

Para Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) la autonomía emocional tiene relación con las siguientes, además de que favorece hacer frente a situaciones de presión y de riesgo. En específico, la dimensión de autoeficacia emocional, juega un papel muy importante ya que contribuye al procesamiento efectivo, comprensión y manejo de la información emocional. También influye en la forma en cómo manejamos nuestras experiencias emocionales, es importante sentir que podemos sentirnos como queremos hacerlo (Qualter Pool, Gardner, Ashley-Kot, Wise & Wols 2015).

Castillo y Pérez-Escoda (2013, p.17) señalan que “la autonomía emocional es una de las competencias más difíciles de adquirir a nivel personal para conseguir una independencia saludable”.

Como cuarto punto se tiene la **competencia social**, referida a la capacidad de mantener buenas relaciones sociales, esta implica:



- a) *Dominar habilidades sociales básicas*, como: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, entre otras.
- b) *Respeto a los demás*: capacidad de aceptar y apreciar las diferencias tanto individuales como grupales, así como valorar los derechos de todas las personas.
- c) *Practicar la comunicación receptiva*: capacidad para recibir los mensajes con precisión tanto de la comunicación verbal como no verbal, implica escuchar activamente a los demás.
- d) *Practicar la comunicación expresiva*: capacidad tanto para iniciar como para mantener conversaciones. Implica expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, así como demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- e) *Compartir emociones*: capacidad de compartir con los/as otros/as sus estados emocionales. Implica tomar conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por la sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad en la relación.
- f) *Comportamiento prosocial y cooperación*: capacidad para aguardar turno, compartir con otros/as en situaciones de grupo y de pareja; además de mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- g) *Asertividad*: capacidad de mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad tanto para defender como para expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente, hacer frente a la presión de grupo, evitar situaciones en las cuales uno puede verse afectado, no tomar



decisiones en circunstancias de presión hasta sentirse listos/as para hacerlo.

- h) *Prevención y solución de conflictos*: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales de forma positiva, pacífica, negociando, aportando soluciones informadas y constructivas.
- i) *Capacidad de gestionar situaciones emocionales*: capacidad para inducir o regular las emociones en los demás. Implica la habilidad de reconducir situaciones emocionales que viven los/as otros/as y ayudarlos a regularlas.

Referente al comportamiento prosocial Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher (2006), efectuaron un estudio con 499 estudiantes, con la finalidad de seguir la evolución de la conducta prosocial a lo largo de la primera etapa de la adolescencia; así como de conocer la importancia algunos procesos psicológicos, cognitivos y emocionales, sobre la prosocialidad. Encontraron que la conducta prosocial se muestra estable durante toda la primera etapa, en relación a los procesos emocionales relacionados con la conducta prosocial, encontraron que la empatía como un motivador de la conducta prosocial y a la regulación emocional como un factor estrechamente relacionado.

Y como última competencia se encuentran las **competencias para la vida y el bienestar**, que se refiere a la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables antes situaciones de la vida, esta involucra:

- a) *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad de fijarse objetivos positivos y realistas. Implica identificar qué características personales pueden ayudar al logro de los objetivos.



- b) *Toma de decisiones* en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Incluye asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- c) *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, así como de saber acceder a los recursos disponibles apropiados. Implica identificar las personas a las que se pueden acercar para pedir ayuda.
- d) *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida*. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes, así como el respeto a los de los demás y a la diversidad; desarrollo de un sentimiento de pertenencia, participación efectiva en un sistema democrático; además involucra ser solidario, comprometido y ejercer valores cívicos.
- e) *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente, el sentimiento de satisfacción con la vida que se tiene y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
- f) *Fluir*: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social, en la que tengamos sentimientos profundos de felicidad o alegría.

Tanto Bisquerra (2000) como Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006) señalan que algunas de estas sub-competencias requieren que se desplieguen otras para poder desarrollarse. En particular, Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006) señalan que la competencia de ciudadanía se favorece del desarrollo de otras como del autoconocimiento, autocontrol, autoaceptación, automotivación, reconocimiento del otro, comunicación, empatía y cooperación; ya que facilita



que las personas adquieran un aprendizaje de la reciprocidad, las conductas cooperativas, el autocontrol y regulación del comportamiento, el apoyo de los otros, la realización de aprendizajes morales, entre otras.

Para el desarrollo de la resiliencia es muy importante la autonomía emocional, ya que si los/as adolescentes no se perciben eficaces para enfrentar sus problemas, su comportamiento puede tener efectos negativos tanto en su vida como en el funcionamiento de sus familias y de la sociedad (Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007).

Después de revisar el modelo de competencia emocional del GROPE, consideramos importante identificar los componentes de la competencia socioemocional ya que como mencionábamos anteriormente al hablar de competencias hacemos alusión a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.

Rendón (2015), da un ejemplo de clasificación de las competencias en aspectos cognitivos, emocionales-afectivos y sociales, pero en este caso se propone una clasificación acorde con la definición de competencias socioemocionales dada en el apartado 1.3, esto se realiza con el fin de comprender la complejidad del fenómeno, así como para tener una idea más clara de lo que esto implicaría en la práctica.

Tabla 2

División de los componentes de las competencias socioemocionales del GROPE

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> -Conocer el nombre de distintas emociones. -Conocimiento de cómo se expresan las emociones en la sociedad. -Saber que podemos experimentar múltiples emociones. -Conocimiento de diversas estrategias de afrontamiento de emociones negativas. -Conocer que es la autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar las propias emociones. -Identificar las emociones de los demás y comprenderlas. -Identificar la relación entre emoción, cognición y comportamiento. -Expresar las emociones adecuadamente. -Capacidad de regular las emociones por medio de distintas estrategias. -Identificar sus cualidades y 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostrar interés por el conocimiento de sus emociones y las de los demás. - Mantener una actitud de respeto. -Tener una actitud abierta ante las ideas de los demás. -Mostrarse cordial en las relaciones interpersonales. -Tener una actitud propositiva para la resolución de conflictos.



-Conocer que es escucha activa. -Conocer qué es la asertividad. -Conocer los derechos humanos.	virtudes. -Fijarse metas adaptativas y reales. -Motivarse así mismo. -Poner en práctica habilidades sociales básicas (saludar, despedirse, agradecer, etc.). -Capacidad para solucionar problemas. -Escuchar activamente a las demás personas. -Expresarse asertivamente. -Ser empático	
--	--	--

1.4 Intervención en la educación socioemocional

A continuación se realizará una descripción acerca de cómo se realiza la educación socioemocional primero se explicitarán cuáles son los contenidos de ésta, para posteriormente detallar las estrategias y técnicas de intervención.

1.4.1 Características de los programas de educación socioemocional

La educación socioemocional se lleva a cabo a través de programas divididos en bloques temáticos, destinados desarrollar una o más competencias, generalmente los programas están basados en un modelo de competencias emocionales o socioemocionales.

El número de sesiones de cada bloque así como los contenidos de los programas dependen de las características de los/as participantes en cuanto a edad, contexto, conocimientos previos, madurez personal, nivel socioeconómico y educativo (Bisquerra, 2003), así como de sus necesidades y las de la institución en la que se lleven a cabo.

A pesar de que los contenidos y el número de sesiones debe basarse en la detección de necesidades de los/as participantes, así como las de la institución escolar a la que pertenecen, al revisar diversos programas de educación socioemocional se encontró que la mayoría de éstas oscilan entre 4 o 6 sesiones para cada competencia a promover; aunque, señala Bisquerra (2012) que para que se denomine programa de educación socioemocional



debe de constar mínimo de 10 sesiones en un mismo ciclo escolar. En cuanto al contenido, diversos autores (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2012) convergen en que de forma general los contenidos de programas para estudiantes debe girar en torno a las siguientes temáticas:

- Marco conceptual de emociones, que incluye el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), los tipos de emociones, así como las características de las emociones principales, la forma de regularlas y afrontarlas.

Y cuando los programas son para formadores también deben integrar los siguientes temas:

- Bases teóricas de las emociones, principales teorías sobre las emociones, nociones fundamentales sobre el cerebro emocional, las relaciones entre emoción-salud, emoción-motivación y emoción-bienestar.
- Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Inteligencia Emocional propuesta por Salovey y Mayer, difundida por Goleman.
- Estrategias y técnicas tanto de intervención como evaluación de la educación emocional.

De estas temáticas se derivan actividades para potenciar el desarrollo emocional, asociadas a las competencias socioemocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez-Escoda 2000; Álvarez, 2001).

El grupo CASEL (2007, en Mena; 2009), al realizar una investigación sobre programas de educación emocional, encontró que estos se organizaban en ambientes seguros para el aprendizaje y que implicaban la formación intencionada, sistemática y secuenciada de cinco áreas: conciencia de sí



mismo, conciencia social, manejo de las emociones y comportamientos, habilidades relacionales y toma de decisiones de forma responsable.

De forma general, los autores explicitan que se deben generar contenidos específicos para cada una de las competencias socioemocionales. Existen diversas propuestas acerca de estos contenidos (Bisquerra, 2000; Álvarez, 2001; Trianes y García, 2002; Adam, 2003; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007;), la mayoría de estas convergen, por lo que a continuación se realiza una integración de las mismas:

Tabla 3
Contenido temático por competencia socioemocional del modelo del GROP

Competencia socioemocional	Contenido	
Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de las emociones básicas. -El lenguaje de las emociones. -Evaluación de la intensidad de las emociones. -Expresión no verbal, verbal y artística de las emociones. -Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones. -Reconocimiento de las propias emociones. -Multiplicidad emocional ante una misma situación. -Reconocimiento de las emociones de los demás. 	
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> -Relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. -Expresión adecuada de las emociones. -Estrategias para manejar emociones negativas. -Desarrollar emociones positivas. -Perseverancia para alcanzar metas personales y académicas. 	
Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> -Autoconcepto -Autoestima -Desarrollo de expectativas realistas sobre sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Autoestima -Autoaceptación -Automotivación
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades sociales básicas. -Comunicación no verbal -Comunicación asertiva -Negociación -Establecer relaciones positivas -Resistir la presión social 	<ul style="list-style-type: none"> -Empatía -Escucha activa -Resolución de problemas -Trabajo en grupo -Clima social -Buscar y dar ayuda
Competencias para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> -Toma de decisiones de forma responsable, considerando estándares éticos, normas sociales, el respeto a otros y consecuencias derivadas del actuar. -Estrategias de toma de decisiones. -Habilidades de organización y desarrollo. -Habilidades de tiempo libre. -Bienestar subjetivo y calidad de vida. -El sentido del humor. -Fluir, aprender a fluir y el sentido de la vida. 	



Sumados a los aspectos anteriores, existen otros criterios a tomar en cuenta en la selección de contenidos para programas de educación socioemocional, estos son: a) los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo, b) deben enfocarse al desarrollo de competencias socioemocionales y c) deben favorecer procesos de reflexión tanto sobre las propias emociones como de las emociones de los demás (Bisquerra, 2006).

Los programas de educación emocional pueden llevarse a cabo de diferentes formas dentro de las instituciones educativas, estas son (Álvarez, 2001):

- a) *Orientación ocasional*, referida a cuando los/as docentes tienen un tiempo libre en el que pueden introducir los contenidos de la educación socioemocional. Aunque este no es un programa como tal, puede considerarse una primera aproximación.
- b) *Programas en paralelo*, son aquellos que se efectúan al margen de diversas materias curriculares, frecuentemente en horario extraescolar. Esto puede traer problemas de asistencia, si el programa es por asistencia voluntaria o si los/as estudiantes consideran que este no es importante para ellos/as.
- c) *Asignaturas optativas*, son aquellas asignaturas en las que se pueden trabajar contenidos relacionados con la educación socioemocional. Aunque esto tiene como dificultad que no se inscriban todo/as los/as alumnos/as, pero puede servir como un primer paso.
- d) *Créditos de síntesis*, son asignaturas en las que se pretende integrar los conocimientos de diversas asignaturas durante un breve periodo de tiempo. En estas se podrían elegir aspectos vinculados con la educación emocional, tiene la ventaja de que la asignatura es obligatoria.



- e) *Acción tutorial*, este espacio debería de ser “el instrumento dinamizador” de la educación emocional, esta tiene como ventaja que todos los temas abordados en esta pueden ser desarrollados en la acción tutorial, además de que es brindada a todos/as los/as estudiantes.

- f) *Integración curricular*, en esta los contenidos de la educación emocional se integran en el currículo académico de forma transversal. Los docentes pueden trabajar sus asignaturas a la par de desarrollar contenidos de la educación socioemocional.

- g) *Integración curricular interdisciplinaria*, en esta forma de intervención, los/as profesores/as deben de coordinarse trabajar en sus asignaturas aspectos relacionados de la educación emocional, es un paso delante de la integración curricular.

- h) *Sistemas de Programas Integrados*, esta modalidad es la más completa ya que pretende que todos los programas incorporados a la Instituciones se interrelacionen entre sí y desarrollen un objetivo en común. La tutoría podría servir como un espacio en el que los/as estudiantes enfatizan en la dimensión emocional de todos los programas.

Después de realizar un meta-análisis con 213 programas de aprendizaje social y emocional dirigidos a estudiantes desde preescolar hasta secundaria, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2011) señalan algunos aspectos clave para la realización de programas dirigidos a la promoción de competencias socioemocionales, como: la integración y secuenciación tanto de sus objetivos como de las actividades, así como su explicitación y especificidad, también deben brindar a los/as estudiantes un rol activo, además de buscar que las estrategias tengan un componente práctico orientado al desarrollo de competencias socioemocionales.



En esta misma línea Pérez-González y Pena (2011) realizan diez sugerencias para diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en una institución educativa; basado en el marco de la acción tutorial:

1. Basar el programa en un marco conceptual sólido, además de explicitar el modelo de inteligencia socioemocional o de competencias socioemocionales que se adopta.
2. Especificar los objetivos del programa en términos evaluables, cuidar que estos sean comprensibles para los/as estudiantes de forma que ellos/as se comprometan en el logro de los mismos.
3. Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a todos los agentes educativos (familias, profesores, estudiantes), promoviendo el desarrollo de una comunidad de práctica.
4. Asegurar el apoyo del centro y de los distintos agentes educativos, previo a la aplicación del programa.
5. Promover una implementación sistemática durante un periodo largo de tiempo, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas de la institución educativa.
6. Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que promuevan el aprendizaje cooperativo y tomen en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los/as estudiantes.
7. Ofrecer oportunidades de practicar todas las facetas de inteligencia emocional; así como favorecer su generalización a diversas situaciones problemas y contextos.
8. Incluir planes de formación y asesoramiento del personal responsable del programa (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres).
9. Incluir un plan de evaluación antes, durante y después de la aplicación del programa.
10. Usar diseños experimentales o cuasiexperimentales rigurosos, en los que se utilicen pruebas de evaluación sólidas para evaluar la eficacia del programa.



1.4.2 Estrategias y técnicas de intervención en programas de educación socioemocional

Para autores como Bisquerra (2009) la metodología de la educación socioemocional es práctica. Existen distintas estrategias y técnicas que se utilizan para promover el desarrollo de las competencias socioemocionales; varias de estas son tan versátiles que pueden ajustarse a las distintas dimensiones de las competencias socioemocionales y pueden llevarse a cabo de forma grupal, individual o por parejas (Berger, Neva, Alcalay y Torretti, 2014).

A continuación se realizará un resumen de las técnicas y estrategias que se usan para el desarrollo de las cinco competencias socioemocionales del modelo de Bisquerra: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2006):

Para la **conciencia emocional** se utilizan estrategias o técnicas que ayudan a los/as participantes a ampliar su vocabulario emocional, a aprender a reconocer sus propias emociones y a clasificarlas, como: técnica de rompecabezas, autoobservación, diario de emociones y la expresión de las emociones por medio del arte (Cuadrado y Pascual, 2007; Vivas, Gallego y González, 2007; Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Cejudo, 2014).

En el caso de la **regulación emocional**, la expresión emocional se promueve a través del arte, para el manejo de las emociones negativas se usan técnicas y estrategia como: relajación, respiración, meditación, focalización atencional, distanciamiento temporal, visualización, reestructuración cognitiva, juego de roles, reencuadre y planificación de la resolución del problema (López, 2005; Cuadrado y Pascual, 2007; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007; Vivas, Gallego y González, 2007; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012).



Para la **autonomía emocional**, en la que se promueve que los/las participantes aprenden a reconocer sus propias cualidades y utilizarlas para aumentar su autonomía, se usan como principales técnicas: cuentos, el juego de roles y el modelado (López, 2005; Cuadrado y Pascual, 2007).

En la **competencia social** los/as estudiantes aprenden a reconocer las emociones de los demás y a expresar sus propias emociones en formas socialmente apropiadas; se usan técnicas como: dilemas morales, debates, lluvia de ideas, clarificación de valores, cuentos, contrato de paz, cambio de autoimagen, dramatización, voluntariado inducido, ejercicios de resolución de conflictos, asertividad y empatía a través de juego de roles (Trianes y García, 2002; Adam, 2003; López, 2005; Monzonís y Capllonch, 2015; González, 2015).

En relación a **las competencias para la vida y el bienestar** se llevan a cabo técnicas como: el juego de roles, debates, dilemas morales, lluvia de ideas, ejercicios de análisis y reflexión (Cuadrado y Pascual, 2007; Monzonís y Capllonch, 2015).

1.5 Evaluación de la educación socioemocional

Para algunos autores como Bisquerra (2003) y Pérez-González (2008), la evaluación es un aspecto intrínseco de los programas, para mejorarse, para constatar sus resultados e identificar los tipos de intervenciones que funcionan. Pérez-González (2012) puntualiza la necesidad de incluir dentro de los propósitos de educación emocional un metódico plan de evaluación, que evalúe el programa antes, durante y después de su aplicación. Por lo que, como en toda medición debería de realizarse con instrumentos que tengan validez y fiabilidad.

Existen diversos modelos que pueden utilizarse para la evaluación de programas de educación emocional, algunos de ellos solo evalúan algunos de los momentos del proceso de investigación (antes, durante o después); otros como el modelo CIPP (context, input, process, product) de Stufflebeam, el de



Pérez Juste o el propuesto por Pérez-González evalúan los tres momentos, cabe señalar que este último está basado en el modelo de Pérez Juste pero es una herramienta práctica para los/as profesionistas de la educación (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez-Escoda, 2000; Pérez-González, 2008).

1.5.1 Evaluación de competencias socioemocionales

En específico en lo concerniente a la evaluación de las competencias socioemocionales Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez-Escoda (2000) señalan que para la evaluación de las competencias emocionales, es necesario evaluar cada una de las dimensiones de la emoción, neurofisiológica, cognitiva y conductual. Antes de señalar como se pueden evaluar cada uno de estos componentes es importante explicar a qué se refiere cada uno de estos elementos.

La dimensión neurofisiológica se exhibe en respuestas involuntarias como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc.

El componente conductual de una persona, nos permite inferir el tipo de emoción que está viviendo, a través de la observación de su lenguaje no verbal, como expresiones faciales, movimientos del cuerpo, el tono, volumen y ritmo de la voz, etc. Mientras que el componente cognitivo, se denota en la forma en que nombramos o calificamos un estado emocional (Bisquerra, 2003).

Para evaluar la dimensión fisiológica se deben tomar como indicadores diversas características como la tasa cardíaca, temperatura de la piel, el ritmo respiratorio, que puede ser medido con registros electromiográficos y resonancia magnética funcional entre otros. Para el componente conductual, frecuentemente se utilizan filmaciones, mientras que para la dimensión



cognitiva se utilizan instrumentos como cuestionarios, escalas o autoinformes estructurados o informales (Álvarez, 2001).

Existe un gran número de instrumentos para medir aspectos cognitivos de las emociones, que pueden ser útiles para constatar los niveles alcanzados en los programas de educación emocional; estos instrumentos pueden utilizarse según los aspectos que quieran medirse (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000). En las siguientes tablas se muestran algunos instrumentos estandarizados y no estandarizados para evaluar algunas variables socioemocionales:

Tabla 4.

Instrumentos estandarizados de evaluación de variables socioemocionales

Título	Autor	Edad	Temática
Cuestionario Estructural Tetradimensional para la depresión.	F. Alonso Fernández	Adolescentes y adultos	Conciencia emocional (estado depresivo).
Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo	C. D. Spielberg, R. L. Gorsuch y R. E. Lushene.	Adolescentes y adultos	Conciencia emocional (estado emocional, situaciones amenazantes, ansiedad).
Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescentes.	A. Capafóns Bonet y E. Silva Moreno.	11 a 19 años	Control emocional (Autocontrol).
Autoconcepto Forma 5	G. Musitu, F. García y M. Gutiérrez.	Adolescentes y adultos	Autoconcepto-Autoestima (social, académico/profesional, emocional y familiar).
Batería de Socialización 1, 2 y 3.	F. Silva y M. C. Martorell	6 a 15 años	Habilidades socioemocionales (grado de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y adaptación social).
Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales.	M. Moraleda, A. González Galán, A. J. García-Gallo	12 a 17 años	Habilidades socio-emocionales (estilo cognitivo, percepción social y estrategias de resolución de problemas).
Cuestionario de Valores Interpersonales	L. V. Gordón	Adolescentes y Adultos	Habilidades socioemocionales (valores personales, sociales, profesionales y familiares).
Escala de Bienestar Psicológico	J. Sánchez Cánovas	Adolescentes y adultos	Habilidades de vida y bienestar subjetivo (material, laboral y de pareja).

Nota: Adaptada de Álvarez (2000) p. 591



Tabla 5.

Instrumentos no estandarizados de evaluación de variables socioemocionales

Título	Autor	Edad	Temática
Comprende su inteligencia emocional	La Vanguardia Magazine	Adolescentes de educación secundaria.	Inteligencia emocional
Cuestionario sobre las conductas que utilizas para afrontar situaciones de estrés	Güell, M y Muñoz J.	Adolescentes y jóvenes	Estrés
Autocontrol	Güell, M y Muñoz J.	Adolescentes y jóvenes	Autocontrol
Tu estado de niño	Revista de Psicología y Salud Natural.	Adolescentes y adultos	Situaciones del estado de ánimo
Si te llevas mal con alguien. No será por tu culpa?	Revista de Psicología y Salud Natural.	Adolescentes y adultos	Emociones
Mide tu autodominio	Revista de Psicología y Salud Natural.	Adolescentes y adultos	Impulsividad, control de emotividad y autocontrol.
Cuál es tu problema?	Revista de Psicología y Salud Natural.	Adolescentes y adultos	Estrés
Escala de actitudes y valores ante la interacción social	García E. M. y Magaz, A.	Dede los 12 años	Eficacia de un programa de entrenamiento asertivo.

Nota: Adaptada de Álvarez (2000) p. 592

En las Tablas 4 y 5 se puede observar que existen diversos instrumentos que pueden ser utilizados para medir algunas variables socioemocionales; en el presente trabajo no se ahondará en ellos, debido a que, nuestro interés se centra en la evaluación de diversas competencias socioemocionales.

Un instrumento que mide varias competencias socioemocionales es el Cuestionario de Educación Emocional (CEE) de Álvarez (2001) que integra las cinco dimensiones del modelo de Bisquerra: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar; este es un autoinforme y está conformado por 56 ítems.

Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil y Pena (2006) desarrollaron un inventario de competencias socioemocionales ICS-I ICS-P tipo Likert, integrados por cinco



dimensiones, autoconciencia emocional, autorregulación emocional, motivación, empatía y competencias sociales, integrado por 57 ítems y diseñado para población Universitaria.

Otro autoinforme de competencias socioemocionales aplicado como pre y post-test es el ICOSE, diseñado para medir el efecto de un Programa de Competencias Socioemocionales POCOSE, se trata de un instrumento tipo likert de cinco puntos, compuesto por 52 ítems, integrado por siete subfactores que componen el POCOSE: conciencia emocional, regulación, empatía, motivación, asertividad, resolución de conflictos y trabajo en equipo (Repetto, Pena y Lozano; 2007).

Otro instrumento que ha sido utilizado para medir competencias socioemocionales es el The BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV), que tiene una versión en español, reducida por Ugarriza y Pajares en el 2004, utilizada por diversos países; en México fue confiabilizada y validada para población adolescente por Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges del Rosal (2014) con 839 adolescentes con edades de 12 y 16 años; es un autoinforme constituido por 60 reactivos en escala de Likert de cuatro puntos que van del nunca hasta casi siempre. Está dividida en cinco dimensiones: estado de ánimo, competencia intrapersonal, competencia interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad.

Además de autoinformes, otro instrumento de recolección de datos que ha sido utilizado para la evaluación de las competencias socioemocionales es la entrevista a participantes. Autores como Vivas, Chacón y Chacón (2010), utilizaron esta técnica con un grupo de 11 docentes para describir su autopercepción respecto al desarrollo de sus competencias socioemocionales alcanzadas a partir de su formación inicial.

Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2011), también utilizaron entrevistas como técnica de recolección de información (evaluación inicial y final), así como el Cuestionario de Educación Emocional del ciclo Medio de Primaria (CEEMP) y



un cuestionario valorativo de la actividad como evaluación formativa; en una investigación cuyo objetivo fue la aplicación y evaluación de un programa de educación emocional con 510 estudiantes de tercer y cuarto de primaria.

Diversos autores señalan que es muy difícil poder evaluar las emociones debido a su subjetividad, ya que los resultados pueden ser influenciados por aspectos como: memoria, aprendizaje, dominio del lenguaje, pensamientos y creencias sobre las emociones, deseabilidad social, entre otros (Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez; 2000).

Para evitar estas situaciones, Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006) proponen una evaluación denominada de 360°, en la que formulan tomar en cuenta a otros individuos cercanos al participante, como su familia, compañeros/as y docentes. Su propuesta consiste en aplicar autoreportes a los/as estudiantes, reportes a sus familias, así como a tres o cuatro compañeros y a dos o tres profesores; para después triangular la información.

Usando una adaptación de evaluación de 360°, Monzonís y Capllonch (2015) evaluaron la competencia social y ciudadana de estudiantes de primaria, utilizaron un cuestionario para estudiantes, una encuesta a docentes, un diario de campo del profesor y diario de clase grupal, así como productos de la clase.

Para medir el impacto de un programa de educación emocional, Obiols (2005) utilizó el CEE para los/as estudiantes, observación participante, entrevistas y cuestionarios de opinión sobre el programa, información que posteriormente cruzó.

Siguiendo esta lógica diversos autores han medido las competencias socioemocionales, usando no solo distintas fuentes de información, sino también diversos instrumentos.

Utilizando el EQ-i versión corta de 30 ítems reducida por Ugarriza y Pajares en el 2004, así como una escala de observación del desarrollo emocional



como evaluación inicial y final; además de preguntas abiertas para profesores/as, preguntas orales y una escala likert para estudiantes como evaluación formativa; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol (2014), realizaron una investigación con 423 estudiantes de entre 6 y 12 años; cuyos objetivos fueron analizar el impacto de un programa de educación emocional, basado en el modelo de competencia emocional del GROPE y observar si existían diferencias de género en la competencia emocional.

Para evaluar la efectividad de un programa de educación emocional en niños de primaria, Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) construyeron un cuestionario para menores de 9 años que mide las cinco competencias emocionales del modelo del GROPE, así como el The BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) (versión en español), reducida y adaptada por Ugarriza y Pajares en el 2004.

Fernández, Bermejo, Sainz, Llor, Hernández y Soto (2011) proponen una evaluación en la que se pueden medir las competencias socioemocionales a través de la percepción de los/as docentes, para esto utilizaron el Emotional Quotient–Inventory: Youth Version–Observer Form; de BarOn y Parker destinado a profesores. El cuestionario está compuesto por 38 ítems, que valoran la percepción que los profesores tienen sobre el nivel de competencia socioemocional de sus alumnos/as.

1.6 Importancia de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales

El mundo de hoy demanda que los individuos posean diversas competencias. Las organizaciones, además de emplear a personas con conocimientos teóricos y prácticos, buscan personas que también tengan competencias socioemocionales; ya que, estas competencias favorecen la adaptación del individuo a su entorno laboral (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007; Repetto y Pérez-González, 2007), por ello, resulta importante que los/as estudiantes desarrollen este tipo de competencias.



Además, el desarrollo de competencias socioemocionales favorece tanto aspectos sociales, como personales y académicos de los individuos. En diversas investigaciones se ha encontrado que las competencias socioemocionales se relacionan con el bienestar personal (sentirse competentes y apoyados), mejor ajuste psicológico, satisfacción con las relaciones sociales, participación en actividades pro-sociales, además mejora la capacidad de relacionarse con los demás y la resiliencia.

Estos factores a su vez favorecen la integración social, la resolución de conflictos de forma pacífica, la mejora en el desempeño académico, disminución del fracaso escolar, favorecimiento de ambientes de aprendizaje seguros, protectores y cálidos; así como con la disminución de situaciones de riesgo, ya que el desarrollo de competencias socioemocionales funge como un factor protector (; Vivas, 2003; Senra, Pérez-González y Manzano, 2007; Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007; Mena, Romagnoli y Valdés, 2009; Durlak, 2010; Repetto y Pena, 2010; Lau, 2011; Sánchez, 2010; Ruvalcaba, Salazar y Gallegos, 2012; Ruvalcaba, Gallegos, Flores y Fulquez, 2013; Cejudo, 2014).

Debido a los beneficios que tiene el desarrollo de competencias socioemocionales en el bienestar personal y ciudadano; así como la presencia que tienen las emociones en nuestra vida cotidiana (Trianes y García, 2002) y los resultados de diversos programas que concluyen que las competencias socioemocionales son aprendidas (Rendón, 2015); resulta imperante reconocer la necesidad de la educación socioemocional como un factor fundamental en el desarrollo de competencias socioemocionales y del desarrollo integral de los/as estudiantes (Vivas, Chacón y Chacón, 2010).

📌 A manera de síntesis

La educación socioemocional es un proceso complejo que tiene por objetivo tanto el desarrollo de la inteligencia socioemocional como el desarrollo de las competencias socioemocionales. El desarrollo de competencias



socioemocionales es un factor protector de diversas problemáticas, por lo que resulta importante diseñar programas de este tipo. Dichas intervenciones deben aplicar tanto técnicas como estrategias vivenciales y prácticas; además deben integrar la evaluación durante cada etapa del proceso de formación.

Tanto los objetivos como los contenidos de cada programa de intervención, están sujetos a las necesidades de los participantes, es por ello que en el siguiente apartado se realiza una breve descripción de las características de los/as adolescentes; población de interés para la presente investigación.



CAPÍTULO 2

ADOLESCENCIA Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES



ADOLESCENCIA Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

En este capítulo se aborda el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de los/as adolescentes. Como primer punto se define qué es adolescencia, para posteriormente explicar de forma general los cambios biopsicosociales que viven las personas en esta etapa, es importante señalar que debido al tema que nos atañe el desarrollo socioemocional nos centraremos en los aspectos sociales y emocionales.

2.1 Definición de adolescencia

Para Santrock (2004) la adolescencia es el periodo evolutivo del desarrollo que se encuentra entre la infancia y la edad adulta, considerado por algunos como un periodo de crisis y tensiones por los cambios que se dan en ella; inclusive visto como una etapa de estrés y tensión (Macías, 2000).

En contraposición a esta visión negativa de la adolescencia, Jiménez (2013) señala que es una etapa vital positiva en la que los individuos se enfrentan a diversos conflictos, elecciones y oportunidades; siendo un ciclo decisivo en su vida, debido a los procesos que se gestan en este como el desarrollo de relaciones interpersonales y a la construcción de la identidad.

Algunos autores como (Jiménez, 2013) hacen una división de esta etapa en tres sub-etapas:

- *Preadolescencia o adolescencia temprana* que comprende de los 12 a los 14 años, caracterizada por el inicio de la pubertad, marcada por una gran cantidad de cambios físicos y biológicos que se mantienen durante toda la adolescencia.
- *Adolescencia media*, abarca de los 15 a los 17 años, identificada por cambios de ánimo más bruscos y frecuentes, así como por comportamientos de experimentación.



- *Adolescencia tardía* va de los 18 a los 20 años, se caracteriza por mayor estabilidad en cuanto a los cambios que se experimentan.

Como notamos la adolescencia es un periodo de desarrollo lleno de cambios tanto a nivel biológico, psicológico como socioemocional, que comprende de los 12 a los 20 años. A continuación explicitaremos esos cambios.

2.2 Desarrollo físico y biológico

Entre los primeros cambios que aparecen para anunciar el final de la infancia y el comienzo de la adolescencia, son los cambios biológicos. Estos se deben a la producción de hormonas del crecimiento y sexuales; tanto en hombres como en mujeres se encuentran hormonas de estrógeno como de andrógeno, solo que, en las adolescentes los estrógenos se encuentran en mayor cantidad mientras que en los varones los andrógenos.

Algunos de los cambios que se producen en el cuerpo de los individuos a raíz de los cambios hormonales son: crecimiento de los órganos reproductores, de vello púbico y axilar; así como aumento del peso, la estatura y el cambio de voz (Santrock, 2004; Berger, 2007; Jiménez, 2013). De forma más específica, la siguiente *tabla 6* ilustra los cambios biológicos y físicos para cada uno de los sexos:

Tabla 6

Cambios físicos y biológicos en la adolescencia

Mujer	Hombre
<ul style="list-style-type: none">-Los ovarios aumentan la producción de estrógenos y progesterona.-El útero y la vagina comienzan a crecer.-Crecimiento de los senos.-Crecimiento máximo de la masa muscular y de los órganos.-La cadera se ensancha.-Menarquia	<ul style="list-style-type: none">-Los testículos aumentan la producción de testosterona.-Los testículos y el escroto aumentan de tamaño.-Crecimiento del pene.-Crecimiento máximo de la masa muscular y de los órganos.-Se ensancha la espalda de los hombres.-Espermarquia



Es importante señalar, que los cambios físicos y biológicos que viven los/as adolescentes, son diferentes en cada uno de ellos en relación a su sexo y a sus características individuales. Las mujeres presentan cambios antes que los hombres; además, se ha encontrado que la genética de las personas influye en los cambios puberales, por ejemplo existe una correlación entre las edades de la menarquia entre madres e hijas. Otro aspecto individual que influye es el tipo de alimentación que tienen los individuos, se ha identificado que la obesidad es un factor que adelanta los cambios de la pubertad (Berger, 2007).

En esta misma línea, investigaciones han encontrado que la maduración precoz favorece a los adolescentes durante la adolescencia temprana, a diferencia de los hombres que maduran tardíamente a quienes esto les puede causar conflictos con ellos mismos. En relación a las mujeres ocurre algo parecido que con los hombres, aunque, también se considera que madurar precozmente puede exponerlas a situaciones de riesgo como relacionarse con gente mayor a ellas o comenzar a tener relaciones sexuales (Santrock, 2004; Berger, 2007).

Los incrementos hormonales durante la adolescencia, en conjunto con otros factores pueden tener influencia en el aumento de emociones negativas en los/as adolescentes; así como en la variabilidad de su comportamiento, en específico en los hombres puede intervenir en el acrecentamiento de la impulsividad (Santrock, 2004; Jiménez, 2013). En relación a esto, en estudios sobre las funciones del cerebro se ha encontrado que los/as adolescentes responden de forma visceral ante los estímulos emocionales (Santrock, 2004).

Berger (2007), señala que los/as adolescentes pueden sentirse horrorizados, fascinados o emocionados ante los cambios físicos que viven; aunque, de forma prácticamente general, suelen prestarle mucha atención a los cambios que vive su cuerpo, inclusive son capaces de identificar cambios mínimos, como manchas en el rostro.



Lo anterior se debe a que durante la adolescencia, la imagen corporal se vuelve un punto central. Los/as adolescentes desarrollan una imagen individual sobre su cuerpo y se preocupan por la forma en que esté se ve; usualmente, las adolescentes tienden a tener una visión más negativa sobre su cuerpo en comparación con los hombres. Es muy importante prestar atención a la valoración que hacen los/as adolescentes de su cuerpo; ya que, una visión corporal distorsionada y negativa, en conjunto con otros factores, pueden facilitar el desarrollo de trastornos alimenticios, como la anorexia y la bulimia (Santrock, 2004).

Sumados a estos cambios, durante la adolescencia algunas partes del cerebro como: el cerebelo, la glándula pineal, el núcleo estriado ventral y el córtex prefrontal, tiene un desarrollo importante (Anaya, 2009); aspectos que se comentaran a continuación.

A lo largo de la adolescencia, el cerebelo y sus interconexiones con el resto del cerebro repercuten en la mejora de las habilidades motoras, perceptivas, comunicativas, sociales y en posibilidades de aprendizaje.

Los cambios que sufre la glándula pineal en la adolescencia, hacen que produzca melatonina en un horario posterior al habitual durante el ciclo del día. Esta hormona produce cambios psicológicos relacionados con el tiempo y el ciclo de luz, preparando al cuerpo para dormir; esto explica el comportamiento usual de los/as adolescentes de velar y despertarse tarde.

Durante la adolescencia el núcleo estriado ventral se encuentra más activo, aspecto que se relaciona con el hecho de que los/as adolescentes se ven atraídos por conductas de alto riesgo y recompensa, ya que este interviene en la regulación de la motivación.

En la adolescencia, el córtex prefrontal encargado de funciones ejecutivas y procesos cognitivos superiores, como: la memoria de trabajo, la atención, la inhibición, regulación de las emociones, la metacognición, etc.; produce la proliferación sináptica, que origina una menor eficiencia en los procesos



cerebrales y repercute en la autorregulación emocional de los/as adolescentes.

A pesar de que posteriormente se produce el fenómeno de la mielinización de las sinapsis reforzadas y la eliminación de las sinapsis superfluas, que favorecen la creación de redes especializadas eficientes; Anaya (2009) señala que se deben realizar esfuerzos por favorecer el desarrollo de funciones cognitivas de alto nivel, de autocontrol, autonomía; así como la organización de conductas dirigidas a metas y a la formación de la identidad individual.

2.3 Desarrollo personal

Un aspecto fundamental en la adolescencia es el desarrollo de la identidad, los individuos en esta etapa intentan comprender quiénes son y encontrar su lugar en el mundo (Woolfolk, 2006). En este proceso de búsqueda de su identidad pueden vivir experiencias que les pueden generar ansiedad (Jiménez, 2013).

Santrock (2004) señala que la búsqueda de la identidad es un proceso complejo ya que implica diferentes aspectos de su identidad, como: la construcción de un yo ideal, que les puede servir como meta; encontrar la diferencia de las variaciones en su identidad dependiendo del contexto en el que se encuentran; y distinguir entre su yo falso y su yo real.

Durante esta etapa, la comprensión de uno mismo se vuelve más integrada, en la que las distintas partes del yo se acoplan mejor entre sí. Para algunos/as adolescentes esto es complejo y problemático, inclusive, pueden sentirse preocupados por las contradicciones internas entre sus “yos” en los distintos contextos (principalmente a los adolescentes entre 14 y 15 años); o pueden sentirse confundidos o deprimidos si existen discrepancias fuertes entre el yo ideal y el yo real, cuando ese yo ideal no puede ser un yo posible o si la autocrítica es excesiva (Santrock, 2004).



En relación a esto, algunos/as adolescentes se sienten inseguros y preocupados cuando tratan de comprenderse a sí mismos, por lo que, el que sean introspectivos o no, depende del grado de preocupación e inseguridad que sientan al hacerlo. Otros/as adolescentes tratan de proteger y potenciar su yo ideal, negando o relativizando sus características negativas, considerándolas como aspectos menos importantes de su “yo”.

Para Brown (1990; en Fuentes, 2013) los compañeros/as son un espejo en el que el adolescente comprueba su propia imagen, se autodefine y se diferencia de los/as demás; lo que favorece a la construcción de su identidad. Es importante señalar que los/as adolescentes no sólo intentan definir y describir atributos de su yo, o comprenderse a sí mismos, sino que también evalúan sus características, lo que implica el autoconcepto y la autoestima (Santrock, 2004).

En la adolescencia, el autoconcepto, entendido como la combinación de ideas, sentimientos y actitudes que la gente tiene acerca de sí mismos en dominios específicos (Woolfolk, 2006), se vuelve más complejo; debido a que, los/as adolescentes comienzan concebir cómo se ven a sí mismos en otros aspectos además del físico, como: en el emocional, intelectual, deportivo, artístico y social (Jiménez, 2013). El autoconcepto que tienen acerca de sí mismos/as comienza a variar de una situación a otra (Woolfolk, 2006).

De acuerdo con Rice (2000) son diversos los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto positivo, la calidad de las relaciones con el padre y la madre, el control ejercido por parte de estos, la atmosfera del hogar, la autoestima de los padres, las calidad de las amistades y las relaciones sociales.

La valoración que hacen los/as adolescentes sobre sí mismos implica realizar una valoración de cada uno de sus “yos” y una valoración global acerca de sí mismos/as. Un punto importante de esa evaluación es la autoestima, que puede ser influenciada tanto por la familia como por su grupo de pares;



específicamente por el grado de aceptación o rechazo que el/la adolescente percibe de las personas que son importantes para él/ella; así como por la comparación social que hace de sí mismo/a con otros/as (Santrock, 2004; Jiménez, 2013).

A pesar de que el apoyo de los amigos/as es muy importante para la autoestima de los/as adolescentes, la ayuda de los compañeros/as de la clase parece contribuir más a su autoestima (Rice, 2000).

Los/as adolescentes con una elevada autoestima tienen un mejor ajuste psicológico, mientras que, los que tienen baja autoestima presentan malestar emocional temporal; en otros casos, en conjunto con aspectos contextuales, puede provocar consecuencias graves, como: depresión, suicidio, anorexia nerviosa y delincuencia. Algunos adolescentes intentan superar este sentimiento de minusvalía, fingiendo ser quién no son, esto les puede provocar tensiones al sentir que pueden ser descubiertos o pueden estar muy susceptibles a las críticas, los rechazos o las opiniones negativas que otros/as puedan tener sobre ellos/as; además, desarrollan con mayor frecuencia sentimientos de aislamiento y soledad (Rice, 2000).

Otro punto importante a señalar es que existe una correlación positiva entre la aceptación de uno mismo, el ajuste social, el apoyo social, la competencia interpersonal, el bienestar emocional, el progreso escolar y las aspiraciones vocacionales (Rice, 2000).

El desarrollo cognitivo que alcanzan los/as adolescentes es una base para el de otros procesos, entre ellos los personales, es por ello que a continuación describiremos las características del desarrollo cognitivo en la adolescencia.

2.4 Desarrollo cognitivo

En este periodo se desarrolla el pensamiento operacional formal, entendido como “la capacidad de establecer relaciones no sólo entre las cosas y el entorno, sino también entre los vocablos, los términos y los conceptos” (pp. 66



Macías, 2000). Este pensamiento se caracteriza principalmente por la abstracción, el pensamiento lógico, intuitivo y emocional, cada una de estos elementos se explicarán a continuación.

Unas de las características del pensamiento formal es que se vuelve más abstracto, es por ello que los/as adolescentes pueden realizar conjeturas sobre situaciones imaginarias, proposiciones abstractas o razonar lógicamente sobre ellas; además comienzan a pensar sobre sus propios pensamientos, a lo que denominamos metacognición (Santrock, 2004).

Otra aspecto que caracteriza al pensamiento formal es el idealismo, en el que ellos/as tienden a pensar sobre las características ideales sobre sí mismos, sobre los otros y el mundo; lo que en ocasiones lo lleva a compararse a sí mismos con estándares ideales (Santrock, 2004). Debido a esta particularidad en su pensamiento, pueden pensar sobre sí mismo y los demás, a su vez, esto les permite ser capaces de hacer introspección; así como juzgar su el comportamiento de los demás (Jiménez, 2013).

El razonamiento hipotético deductivo, es otra característica del pensamiento formal, en la que ellos/as de forma lógica comienzan a elaborar planes para resolver problemas o ponen a prueba de forma sistemática posibles soluciones, lo que les permite poder pensar en distintas alternativas de solución ante una misma problemática (Santrock, 2006).

Una actividad cognitiva crucial en la adolescencia es la toma de decisiones, ya que en esta etapa los/as adolescentes toman diversas sentencias en relación su vida escolar, a su vida afectiva y sexual como: seguir estudiando o no, en qué lugar estudiar, tener relaciones sexuales, continuar con ciertas amistades, la elección de sus valores propios, entre otras (Jiménez, 2013; Santrock, 2004).

A pesar de que los/as adolescentes deben de enfrentarse a esta toma constante de decisiones, en investigaciones se ha encontrado que los/as adolescentes jóvenes a diferencia de los que tienen más edad, son menos



eficaces al tomar decisiones. Relacionado a esto se encuentra, las escasas oportunidades que tienen de tomar decisiones en su vida cotidiana y a que cuando las toman lo hacen bajo condiciones de estrés, escasez de tiempo y fuertes implicaciones emocionales (Santrock, 2004).

Relacionado a la toma de decisiones se encuentra el pensamiento crítico, referido a la capacidad para “pensar de forma reflexiva y productiva, evaluando distintas opciones disponibles” (Santrock, 2004 pp. 99). En la adolescencia este tipo de pensamiento comienza a desarrollarse, según Sternberg (en Santrock, 2004), algunas de las habilidades de pensamiento crítico que son necesarias para la vida de los/as adolescentes son: reconocer y definir problemas, encontrar diversas alternativas para su solución, tomar decisiones personales, obtener información, pensar en grupo y resolver problemas a largo plazo.

Por otra parte, Belsky (2007) menciona que durante la adolescencia las personas comienzan a cuestionar las reglas de los adultos y a comparar lo que estos dicen que hacen y lo que realmente realizan, cuando estos no se corresponden sienten emociones de enojo y ansiedad, que les generan el impulso de rebelarse ante esto.

Los/as adolescentes, también empiezan a ver los defectos en el comportamiento de los otros, estos sentimientos se interiorizan e inician a preocuparse por lo que los demás piensan acerca de su comportamiento. Es entonces, cuando se presenta el fenómeno del egocentrismo en la adolescencia, que hace referencia al sentimiento y pensamiento distorsionado de que sus acciones son el centro de todas las cosas. Este pensamiento está constituido por dos componentes a) la audiencia imaginaria y b) la fábula/exclusividad personal (Santrock, 2006; Belsky, 2007).

La primera se refiere a que los/as adolescentes sienten que ellos son el centro de atención, en el que todos los/as demás ven las cosas que ellos



hacen y dicen. Lo que puede generarles una preocupación excesiva de lo que los demás piensen de ellos/as (Jiménez, 2013).

El otro elemento es la fábula/exclusividad personal, esta hace referencia a la idea que tienen los/as adolescentes de que son únicos, en ocasiones esto los lleva a pensar que nadie les entiende o sentirse inmunes antes situaciones de riesgo; lo que los puede llevar a implicarse en actos peligrosos, como manejar a alta velocidad.

En la adolescencia aumenta la capacidad de adoptar las perspectivas ajenas, de entender los pensamientos y sentimientos de los/as otros/as; pueden ver a la/al otra/o como sujeto. Además, pueden ver sus interacciones con los otros/as desde tercera persona, se dan cuenta que la adopción mutua de perspectivas no siempre implica una comprensión total y comprenden la importancia de que existan acuerdos sociales.

Un aspecto estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo de los/as adolescentes es el desarrollo moral, del cual se hablará a continuación.

2.5 Desarrollo moral

El desarrollo moral hace referencia al conjunto de pensamientos, comportamientos y sentimientos relacionados con los criterios del bien o el mal. Se encuentra conformado por una dimensión intrapersonal, referida a un sistema propio de valores y su sentido del yo; y una interpersonal, que hace referencia a lo que la gente debería de hacer en sus interacciones (Santrock, 2006).

La moralidad autónoma, así como la estructura de un sistema de valores propio comienzan a gestarse en esta etapa, los/as adolescentes pueden guiarse por principios éticos universales o no, en función de la situación y de su historia personal (Jiménez, 2013).

La moral autónoma, se caracteriza por que los individuos conciben a las normas, leyes y reglas como convenios creadas por personas y por lo tanto



susceptibles de modificar por consenso. También comprenden que al juzgar una acción, deben tomar en cuenta tanto las intenciones de las personas que las realizan como las consecuencias de la misma. Además, perciben las contradicciones en sus conceptos morales, comparan lo real con lo ideal, reconocen que existen diversos sistemas de creencias y valores, y son capaces de cuestionarlos; así como de formar su propio sistema moral, de pensar en las posibilidades y las condiciones de la cooperación (Santrock, 2004).

Según las etapas de Kohlberg, los/as adolescentes se encuentran en el nivel de razonamiento convencional, en el que se atienen a criterios o principios, que son brindados por otras personas. Para él, la interacción entre iguales es fundamental para que las personas modifiquen su orientación moral, ya que la negociación que se gesta en las interacciones entre iguales, ofrece a los individuos la oportunidad de adoptar el punto de vista de otras personas y de generar normas democráticamente.

Sumadas a estas características, señala Gilligan (En Santrock, 2006) existen dos tipos de enfoques morales, uno centrado en la justicia en el que los individuos enfatizan en los derechos individuales, que les permiten tomar sus decisiones morales de forma autónoma; el otro está centrado en el cuidado, en los vínculos que se tienen con las otras personas, por lo que las decisiones se basan en la preocupación por lo demás, en las relaciones interpersonales y en la comunicación. Ambos enfoques son utilizados tanto por hombres como mujeres, sin embargo son más las mujeres que se centran en el cuidado y los hombres en la justicia, al tomar decisiones morales.

Para la teoría sociocognitiva, el comportamiento moral de los/as adolescentes, está determinado por diversos factores además del juicio moral propuesto por Kohlberg como: su motivación, las recompensas que pueden tener al actuar de una forma moral específica y aspectos específicos de la situación que se le presenta (Santrock, 2006).



Tanto las emociones como sentimientos positivos y negativos, contribuyen al desarrollo moral de los/as adolescentes, son el punto de partida para los valores morales; ya que la emoción que tengamos va a influir en la forma en que actuemos ante cualquier situación. En específico, la empatía, es fundamental para el desarrollo moral, ya que es la capacidad de reaccionar ante los sentimientos de otra persona con una respuesta emocional similar y tomar en cuenta otros puntos de vista (Santrock, 2006).

2.6. Desarrollo socioemocional

Durante la adolescencia las personas viven diversas emociones, Rice (2000) las categoriza en tres de acuerdo a su efecto y resultado estados de júbilo, inhibitorios y hostiles que se describirán a continuación:

- **Estados de júbilo:** emociones positivas de afecto, amor, felicidad y placer. Los/as adolescentes tienen necesidades emocionales como amor, afecto, compañía, aprobación, aceptación y respeto, principalmente por parte de sus iguales y de sus padres.

Las personas que son cálidos, afectuosos y amistosos, tienen relaciones sociales más armoniosas y tienen una mayor satisfacción social con éstas.

- **Estados inhibitorios:** temor, espanto, preocupación, ansiedad, tristeza, pena, vergüenza, arrepentimiento, culpa y disgusto. Los/as adolescentes, pierden algunos temores hacia cosas materiales o a fenómenos naturales que tenían en la infancia, pero desarrollan otros relacionados con su persona, con aspectos escolares, familiares o sociales: como su apariencia, tener relaciones sexuales, consumir drogas, su popularidad, su rendimiento en la escuela, no ser hostigados por otros, el divorcio de sus padres, la relación con sus padres, no tener amigos y sus relaciones con sus amigos.



Macías (2000) menciona que otra emoción inhibitoria que tienen los/as adolescentes es la inseguridad generada por la transición de una etapa a otra, que conlleva distintos cambios biológicos, psicológicos y sociales.

- **Estados hostiles:** ira, aborrecimiento, disgusto y celos. Los/as adolescentes pueden expresar estas emociones en agresiones verbales, físicas o cualquier otro tipo de violencia, así como en distintos contextos; o pueden canalizarlas en actividades deportivas o recreativas, aunque otros/as prefieren reprimirlas, lo que en ocasiones les provoca mal humor. Entre los elementos que generan enojo entre los/as adolescentes se encuentran, la restricción de su vida social, o ataques a su ego, estatus o posición.

Según este mismo autor los/as adolescentes “pueden experimentar esos tres estados, pero el que predomine tendrá mayor influencia en su vida y comportamiento” (p. 397). En la adolescencia, los individuos muestran patrones de respuestas emocionales a los acontecimientos y a las personas, lo cual permite que los podamos describir como afectuosos, amistosos, alegres, entre otros; estos patrones son una continuación de lo que ha ido aprendiendo desde la niñez.

Otro aspecto del desarrollo emocional de los/as adolescentes, es la intensidad, fuerza y variabilidad con la que se presentan sus emociones. Para Belsky (2007) esto se relaciona con la producción de hormonas sexuales que estimulan y activan la región de la corteza cerebral en situaciones emocionales; parte del cerebro encargada de regular las emociones y de pensar racionalmente nuestras respuestas. Aunque para Santrock (2012), las experiencias emocionales de los individuos tienen más influencia en los cambios emocionales de los/as adolescentes, que los cambios hormonales.

En la adolescencia, los individuos son más capaces de comprender las emociones de los/as otros/as, siendo más sensibles a los aspectos



personales (preferencias, personalidad, historia previa) de los demás que pueden modular su respuesta emocional (Ortiz, 2013). También son capaces de identificar las intenciones de los/as otros/as; así como de comprender que los demás tienen sentimientos y experiencias distintas (Woolfolk, 2006).

Aunque como lo señala Ortiz (2013) a pesar de que los/as adolescentes son capaces de identificar las preocupaciones y pensamientos de los demás, así como las causas de sus emociones; debido a su egocentrismo, están muy preocupados por sí mismos que pueden tender a no considerar la perspectiva de los/as otros/as.

Así como pueden darse cuenta de las emociones de los/as demás, también son capaces de distinguir las emociones que ellos/as sienten y las emociones que otros/as pueden sentir ante esta, además, pueden identificar qué es lo que causa su estado emocional (Bisquerra, 2000). En concordancia con lo anterior Santrock (2012) y Meerum, Terwogt, Schene y Koops (1990; en Ortiz, 2013), señalan que en la adolescencia las personas son más conscientes de sus ciclos emocionales y sus estados afectivos.

Los/as adolescentes, también identifican que pueden sentir diferentes emociones ante una misma situación o persona, ya sea emociones similares o contrarias; además, pueden vincular las emociones positivas a conductas o características positivas, y emociones negativas a características o conductas negativas (1990; en Ortiz, 2013).

Para Santrock (2012) la conciencia que los/as adolescentes tienen de sus emociones, les permite mejorar sus habilidades para expresarlas ante otros/as y enfrentarse a ellas de forma más efectiva. Bisquerra (2000) concuerda en que poseen habilidades para expresar de mejor forma sus emociones, ya que conocen cuales son las reglas o costumbres sociales para expresarlas.

Cabe señalar que socialmente a las mujeres se les permite expresar sus emociones de manera abierta, en comparación de los hombres, a quienes se



les enseña a ser inexpresivos; aunque a diferencia de las mujeres, a los hombres se les permite más mostrar estados hostiles, ya que socialmente se considera que es símbolo de masculinidad (Rice, 2000).

Kring y Gordon (1998; en Fernández, Dufey y Mourgues, 2007) convergen con realizar una diferenciación respecto a la expresividad de las emociones y el género, ellos realizaron un estudio en el que median la expresividad emocional de estudiantes universitarios en función del reconocimiento de emociones en películas con alto contenido emocional, encontraron que las mujeres generaban más expresiones faciales, pero que no existen diferencias en la respuesta fisiológica que tienen ni en la intensidad de la emoción.

En relación a la regulación emocional, Ortiz (2013) señala que a pesar de que los/as adolescentes son capaces de usar estrategias para modular sus emociones y que se perciben eficaces en la regulación de sus estados emocionales, su regulación emocional es poco flexible. Santrock (2004) señala que los hombres suelen regular menos sus emociones que las mujeres, esto les puede traer diversas dificultades de conducta.

En esta misma línea, Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro (2013), realizaron un estudio con 40 estudiantes entre los que había niños/as y jóvenes con talento académico, su objetivo fue comparar el desarrollo cognitivo y socioemocional según el sexo. Se encontró que las mujeres se adaptan tanto social como emocionalmente mejor que los hombres, además de que muestran más comportamientos prosociales y mayor responsabilidad social. Entre los aspectos a los que le atribuyen estos resultados están, la socialización que se les da a las mujeres, en la que se promueven habilidades emocionales de cooperación y comprensión; así como la poca estimulación que se les da a los hombres para desarrollar habilidades emocionales.

En este mismo orden de ideas, Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol (2014) realizaron un estudio con estudiantes de primaria, en el que analizaron las diferencias de género respecto al desarrollo de competencias



socioemocionales, identificaron que las niñas de 6-8 años puntúan más alto en regulación emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar que sus compañeros; pero en estudiantes de 8-12 años identificaron que las niñas solo puntúan más alto en los competentes interpersonales de la inteligencia socioemocional; los/as autores adjudican estos resultados a la socialización emocional que se le da a las niñas que favorece la eficacia del programa.

Según Ortiz (2013), las conductas de autorregulación también están influenciadas tanto por el temperamento como por la modulación emocional de los/as cuidadores y por la enseñanza directa de estrategias de regulación. La familia puede influir de tres formas: la exposición al individuo a distintas emociones con diferente intensidad, la enseñanza indirecta del padre y la madre, así como por la educación emocional, de reglas básicas de la vida emocional.

Respecto a las estrategias que los/as adolescentes usan para afrontar sus emociones, Lavouvie-Vief, Hakim-Larson, Devoe y Schoeberlein (1989; en Ortiz, 2013) señalan que los/as adolescentes utilizan mecanismos mentales para enmascarar internamente sus emociones, ignorando u ocultando el significado del suceso que ha causado la emoción; usando mecanismos de defensa como la evitación, el distanciamiento, la intelectualización o desplazamiento. Esto se debe principalmente a que, estrategias como el apoyo social son difíciles de usar para los/as adolescentes, ya que se encuentran en una transición donde confían menos en su padre y madre, y no tienen una pareja que cubra esa necesidad.

Por otra parte, Macías (2000) comenta que en esta etapa los/as adolescentes adquieren mayor independencia emocional en relación a sus padre y madre acudiendo menos a ellos cuando tienen problemas, prefiriendo acudir a sus pares; aunque Santrock (2004) comenta que a pesar de que sean más autónomos es importante que ellos/as se sientan vinculados afectivamente a



su padre y madre; ya que son ellos/as quienes tienen un papel fundamental de apoyarlos afrontar adecuadamente sus emociones.

Para Ortiz (2013), disponer de estas competencias emocionales no quiere decir que se utilicen o que o que cuando se usen sea de manera adaptativa; por lo que considera que una tarea más de la adolescencia es aprender a utilizar sus competencias emocionales.

Además, es importante señalar que existen diferencias individuales en la forma en que los/as adolescentes viven sus emociones, en función de su temperamento, su experiencia, sus circunstancias vitales actuales, así como sus condiciones históricas y culturales (Ortiz, 2013).

2.6.1 Relaciones interpersonales en la adolescencia

Para Woolfolk (2006), conforme buscamos nuestra identidad y comprendernos a nosotros/as mismos, también intentamos entender qué piensan y sienten las otras personas, principalmente aquellas que son importantes para nosotros/as. La vida social en la adolescencia es más amplia que en la de los/as niños/as y esto implica diversos aspectos que se comentarán a continuación.

En la adolescencia el padre y la madre siguen siendo modelos a seguir para los/as adolescentes, varios se encargan de la supervisión de las actividades de sus hijos/as, de sus amigos y sus contextos sociales; inclusive todavía tienen influencia sobre las relaciones sociales de sus hijos/as (Santrock, 2004).

Algunas de las relaciones entre padres e hijos/as tienen algunas dificultades en relación a los horarios de llegada a la casa, el orden de su habitación, el tiempo de las llamadas telefónicas, salidas con los amigos, el cumplimiento de expectativas que tienen uno sobre el otro, entre otras; identificadas por el cuestionamiento de los hijos/as hacia los padres del porqué se les obliga a hacer ciertas cosas (Belsky, 2007; Santrock, 2004).



Macías (2000) señala que en esta etapa los/as adolescentes comienzan a desprenderse de algunas ideas familiares, el hecho de no compartir estas ideas lo lleva a tener una sensación de soledad, abandono, incompreensión o un sentimiento de haber sido engañados, lo que a su vez puede causar angustia o tristeza, variaciones en el estado de ánimo y malhumor en el adolescente.

A pesar de que algunos/as adolescentes tienen conflictos con su padre y/o madre, Santrock (2004) comenta que estas problemáticas pueden desempeñar una función evolutiva positiva. Aunque, existen otras situaciones que viven los/as adolescentes en su casa como divorcio que les pueden generar conflictos, académicos y emocionales.

Otra relación familiar importante que viven los/as adolescentes es la que tienen con sus hermanos/as, en algunos casos estos suelen mantener una rivalidad, pero en otros pueden tener relaciones muy estrechas en las que inclusive pueden convertirse en sus confidentes o ser grandes apoyos emocionales (Santrock, 2004).

Otro aspecto social importante es que en esta edad se les comienzan a exigir a los/as adolescentes que comiencen a asumir responsabilidades de adulto, pero al no estar listo para cubrir con estas exigencias, puede entrar en conflicto con su entorno (Macías, 2000).

En esta etapa el grupo de pares se vuelve un grupo de referencia para los/as adolescentes, así como una fuente de información sobre el mundo exterior a su familia. Los iguales les dan retroalimentación acerca de sus habilidades y ellos/as le dan gran importancia a la percepción que éstos tienen de ellos/as; por lo que, ser excluido de un grupo puede causar en el adolescente estrés, frustración y tristeza (Santrock, 2004).

Los/as adolescentes comparten sus problemas, sus intereses, y desarrollan actitudes y normas sociales con sus pares; quienes les ayudan a sentirse



integrados socialmente y pertenecientes a un grupo, sobre el cual pueden construir su identidad (Jiménez, 2013).

La amistad durante la adolescencia posee dos características importantes, la intimidad, referida a compartir pensamientos íntimos y la semejanza de características como la música, vestimenta, aspiraciones, entre otras. Las amistades durante la adolescencia, tienen la función de estimular el pensamiento cognitivo, en específico de la toma de perspectiva social y apoyo físico. También favorecen la autoestima positiva, la adaptación al entorno social, aprender actitudes y valores; así como la adquisición de habilidades sociales, manejo eficaz del conflicto, el control de ira y de la agresión; además, influye tanto en el desarrollo cognitivo como en el emocional (Santrock, 2004; Jiménez, 2013; Fuentes, 2013).

Es importante señalar que existen diferencias en las relaciones de amistad, los hombres suelen interactuar en grupos grandes, mientras que las mujeres se relacionan en grupos más pequeños, además de que son más exigentes en las normas que supone una relación de amistad (Fuentes, 2013).

Fuentes (2013) señala que en esta etapa se valora a los/as amigos/as por sus características psicológicas como lealtad, generosidad, sinceridad, solidaridad etc.; por lo que ellos/as son las personas ideales para compartir, para recibir ayuda, para resolver sus problemas como la soledad, la tristeza o la depresión.

Sumado a esto, Jiménez (2013) señala que cuando los/as adolescentes establecen relaciones próximas con amigos y se sienten satisfechos y seguros con éstas, dispone de más recursos y seguridad para hacer frente a situaciones problemáticas; además, son más cooperativos, desarrollan sentimientos positivos hacia sí mismos, presentan una autoestima positiva, poseen una mayor competencia social, se alejan de problemas emocionales y tiene mayor facilidad para relacionarse con otros/as; por ende tienen mayor bienestar personal.



Jiménez (2013) señala que este apego a sus amigos/as los puede situar en una situación vulnerable, debido a que, así como son fuentes de emociones positivas, también lo son de negativas como enojo, frustración, tristeza y ansiedad; además de que pueden influir en realizar conductas de riesgo.

Otra relación importante que tienen los/as adolescentes con sus iguales es la pareja, con la que pueden aprender a tratar a otras personas, relacionarse con ellas, pueden experimentar o explorar su sexualidad; además, de que éstas pueden ser una fuente de apoyo emocional, protección y cuidados (Jiménez, 2013). En ocasiones para los/as adolescentes la pareja se convierte en su principal objetivo, en una fuente de status o éxito social, contribuyen al desarrollo de la identidad e independencia y se relacionan a emociones como la alegría, preocupación, decepción y celos (Santrock, 2004).

Para comprender el nivel de importancia que tienen los/as amigos/as y los pares en la adolescencia, es importante señalar que muchos/as adolescentes sienten soledad debido al *aislamiento emocional*, cuando carecen de relaciones caracterizadas por un apego íntimo o por *aislamiento social* en la que se ven rechazados por un grupo de compañeros/as, una comunidad; aspecto que también les genera que se sientan aburridos/as, alienados/as o inquietos/as. Para Santrock (2004) esta situación puede estar relacionada con que no han desarrollado las habilidades sociales o la madurez relacional necesarias, por lo que las personas pueden reducir su sensación de soledad modificando sus relaciones sociales o sus necesidades y deseos sociales.

📌 A manera de síntesis

Como podemos notar son distintos los cambios que se gestan en la adolescencia, tanto a nivel biológico, psicológico, como social y emocional; varios de los cambios que viven los adolescentes se relacionan con aspectos del desarrollo socioemocional; mientras que otros generan en los/as



adolescentes diversas emociones, varias de ellas negativas, que les son difíciles de regular.

De forma específica en el desarrollo socioemocional, identificamos que existen diferencias en relación al sexo, en la forma en que se presentan las distintas competencias emocionales y sociales, así como diferencias individuales.

Sin importar las diferencias de sexo, convergemos con Anaya (2009) en que debido a los múltiples cambios y situaciones problemáticas que viven los/as adolescentes, es necesario realizar intervenciones que favorezcan el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes, de manera que se beneficie su bienestar personal y social.



CAPÍTULO 3

EL ESPACIO CURRICULAR DE TUTORÍA



CAPÍTULO 3.

EL ESPACIO CURRICULAR DE TUTORÍA

En este capítulo se realiza una descripción del espacio curricular de tutoría, en principio se efectuará una definición de tutoría, se explicarán sus particularidades y sus objetivos; una vez comprendidas sus características se explicará la forma en que se trabaja, posteriormente se expondrán los beneficios de la tutoría y finalmente se realizará una aproximación de la educación emocional en la tutoría.

3.1 Definición, características y objetivos de la tutoría

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, en Solorzano, Longoria y Lima (2015), señala que la tutoría es un proceso de acompañamiento durante la formación integral de los/as estudiantes, que tiene como objetivo prevenir problemas de adaptación al escenario escolar e intervenir en aspectos de desempeño académico. Por tanto la actividad tutorial entendida como un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en los/as estudiantes, debe atender problemas relacionados al ámbito académico, así como de estabilidad emocional (Cruz, Echeverría y Vales, 2008; en García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012; Niño y Escalante, 2013).

En secundaria, la tutoría no es una asignatura sino un espacio curricular, cuyos propósitos y ámbitos de atención rebasan a una definición disciplinar (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014) y que además no tiene una calificación. Para la SEP (2011) es un lugar de expresión y diálogo entre los/as adolescentes.

La tutoría es un espacio hecho por y para los/as estudiantes, que parte de sus intereses, inquietudes, sus potencialidades y necesidades, en el que se



espera que sean los/as adolescentes en compañía de su tutor quienes dirijan las sesiones. Además, se pretende que los/as tutores/as de cada grupo en conjunto con los/as docentes que imparten asignaturas al grupo estructuren el programa de acción tutorial (SEP, 2011). Debido a estas características la tutoría es un espacio flexible, cuyos contenidos están en función de las particulares del grupo.

En la educación secundaria, la tutoría tiene como propósito fomentar en el grupo vínculos de diálogo, reflexión y acción, con el fin de favorecer el desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de su proyecto de vida. Durante los tres años, se pretende que el espacio de tutoría contribuya al conocimiento de los/as estudiantes tanto a nivel individual como grupal; además de que, brinde información que permita a su vez generar propuestas educativas que permitan prevenir problemáticas que los/as alumnos/as puedan vivir en la escuela y fuera de esta como: embarazos, adicciones, violencia trastornos alimenticios, emocionales, entre otros (SEP, 2011).

Además, se busca que esta favorezca el desarrollo de competencias para la vida, de habilidades que les permitan a los/as estudiantes dirigir su aprendizaje, así como la expresión de sus emociones, sentimientos, dudas e inquietudes que tengan respecto a su vida escolar. También se pretende que la tutoría permita que los/as alumnos/as valoren las relaciones que tienen con otros, como una vía para construir su propia identidad y la identidad colectiva; así mismo, que promueva el reconocimiento a la diversidad, el respeto a los derechos humanos de los otros, la resolución de conflictos de forma pacífica y la comunicación (SEP, 2011).

3.2 El/la tutor/a

La tutoría es orientada por un/a docente que le imparte al grupo alguna asignatura y que compartirá con ellos/as ese espacio durante una hora a la



semana a lo largo de todo el ciclo escolar. Ese/a docente funge como un intermediario entre el grupo y los demás integrantes de la institución escolar, con el objetivo de promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los/as estudiantes. Por ello promueve entre los/as alumnos/as la valoración de la educación básica como parte de su formación personal, que se visualicen como sujetos sociales y comprendan la importancia de perfilar su proyecto de vida a partir del trabajo en el aula.

Según los lineamientos de la SEP (2011), el/la tutor/a del grupo debe de poseer o desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes específicas para llevar a cabo las sesiones de tutoría; entre estas se encuentran:

- *Interés por los/as estudiantes.* Generar estrategias didácticas que le permitan identificar sus necesidades, intereses y posibles dificultades tanto personales como escolares; con el fin de favorecer su identidad y pertenencia dentro del grupo y del centro escolar.
- *Interlocución.* Dialogar con los distintos agentes educativos, para fomentar la valoración de la escuela como una comunidad de aprendizaje.
- *Respeto* hacia la vida de los/as adolescentes, así como a sus diferentes puntos de vista.
- *Iniciativa* para promover la comunicación y participación de los/as estudiantes.
- *Compromiso* con el proceso de formación de los/as adolescentes, su crecimiento personal y el desarrollo humano.
- *Objetividad* en el fomento entre los/as estudiantes del pensamiento reflexivo, la actitud responsable y la capacidad de decisión que promuevan su autonomía.
- *Flexibilidad* para propiciar un ambiente armónico, democrático y provechoso para la vida del/ de la estudiante.



- *Confianza.* Generar un ambiente de confianza, necesaria para el establecimiento de lazos de cordialidad, seguridad y empatía con el grupo, mediante el manejo ético y profesional de la información que el/la estudiante comparte.
- *Empatía con los/as estudiantes,* para favorecer relaciones de confianza con los/as adolescentes, de manera que se sientan comprendidos/as y valorados/as, aspecto que contribuye el fortalecimiento de su autoestima y autonomía.
- *Mediación,* en la conciliación de las partes en torno a un conflicto, ayudando a que ambas partes propongan la solución a sus diferencias.
- *Escucha activa y libre de prejuicios.* Ésta tiene como fin identificar, atender o canalizar las necesidades, preocupaciones y problemas que plantean los/as estudiantes durante su proceso formativo.
- *Observación.* Se aplica para identificar las potencialidades de los/as estudiantes, para fomentarlas y enriquecerlas; así como en la detección de problemáticas para trabajar con el grupo, o bien, situaciones individuales que requieran atención especializada dentro o fuera de la escuela.

Además se espera, que el/la tutor/a sé informe sobre temas relacionados con la tutoría, adolescencia y estrategias didácticas, entre otros; así como que sea creativo e innovador, para que proponga al grupo situaciones interesantes y lúdicas, pertinentes a sus inquietudes y necesidades.

Las acciones que debe llevar a cabo son:

- Acompañar la formación integral de los/as estudiantes.
- Elaborar e implementar un plan de acción con base en las características del grupo y del contexto.
- Mantener la participación de los/as estudiantes en la realización de actividades de interés que promuevan la autonomía en la toma de decisiones relevantes para su vida.



- Promover el trabajo colegiado con los diferentes actores educativos que integran la comunidad de aprendizaje de la escuela.

Otra acción fundamental que el/la tutor/a debe realizar es una evaluación formativa, continua y permanente que le permita dar seguimiento al avance del grupo. Esto lo puede realizar por medio de listas de cotejo, guías de observación, aplicación de cuestionarios, desarrollo de entrevistas, utilización de formatos de autoevaluación por parte de los/as estudiantes, así como de portafolios. De esta forma, el tutor puede contar con elementos para adecuar las actividades de acuerdo con la dinámica de cada grupo.

Finalmente, también se espera que el tutor sea capaz de generar ambientes de aprendizaje de respeto y confianza, a través de generar situaciones centradas en los/as estudiantes, que sean motivantes y significativas; que permitan fomentar la autonomía en el aprendizaje, desarrollar pensamiento crítico y creativo, además del trabajo colaborativo, que les permita construir conocimiento con sus pares.

Además, debe de propiciar la comunicación, el diálogo y toma de acuerdos con los/as estudiantes y entre ellos/as; así como promover el respeto a la diversidad y a los derechos de los/as demás.

3.3 Ámbitos de acción tutorial

La tutoría está dividida en ámbitos, entendidos como el entorno propicio para la interacción social de los/as alumnos/as y el tutor, que favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social de los/as adolescentes; estos sirven como guía en la acción tutorial. Los ámbitos son: integración entre los/as alumnos y la dinámica de la escuela, seguimiento del proceso académico de los/as estudiantes, convivencia en el aula y en la escuela, y orientación hacia un proyecto de vida.

La SEP (2011) señala que los/as tutores/as deben de realizar actividades que favorezcan cada uno de los ámbitos de acción tutorial y que las acciones en



torno a los cuatro ámbitos deben realizarse a lo largo de todo el ciclo escolar, en los tres grados de la educación secundaria; abordándose en diferentes niveles de profundidad en cada grado y grupo, según las características de los/as alumnos/as y la dinámica que se vaya presentando.

A continuación se explica en qué consisten cada uno los cuatro ámbitos de acción tutorial, se explicitan sus objetivos, se realiza una justificación de la importancia de trabajar cada uno de estos y se realizan algunas sugerencias que marca la SEP (2011) para abordar cada uno de los ámbitos.

I. Integración entre los/as alumnos/as y la dinámica de la escuela

Propósito. Acompañar a los/as estudiantes en acciones que favorezcan procesos de integración entre los diversos aspectos de su vida y la dinámica de la escuela secundaria. Al valorar la diversidad de los/as alumnos/as, fortalecer el sentido de pertenencia a la escuela y fomentar el aprovechamiento de los servicios educativos que brinda la institución, se ayudará a contrarrestar la deserción escolar.

Tanto el tránsito de primaria a secundaria como el cambio de grado en el mismo nivel educativo, producen en los alumnos situaciones diversas; en un primer momento, la búsqueda de amistades, la posible aceptación o no por parte de sus compañeros/as, la construcción de su imagen frente a los otros; y en un segundo momento, todo lo relativo a la normatividad de la escuela, la infraestructura del plantel, las formas de trabajo de los/as docentes y las asignaturas que cursarán; entre otras situaciones que inquietan e impactan en la vida de los/as adolescentes durante cada ciclo escolar en la secundaria.

Los/as adolescentes de cualquier grupo tienen intereses diferentes respecto a las actividades escolares de la institución y del grupo al que se integran. Formar parte de una escuela es un elemento importante de identidad juvenil, siempre y cuando al ser admitido no se pretenda borrar las diferencias y



características de cada persona. Es preciso reconocer que antes de ser alumno/a, el adolescente es un ser con una historia personal en un contexto propio.

Además, los/as estudiantes en esta etapa demandan claridad sobre las formas de organización, las normas de la escuela y del aula. Por ello, se requiere un trabajo de sensibilización sobre su sentido para la convivencia armónica, lo cual les permitiría identificar las actitudes que facilitarán su relación con los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

El conocimiento y la reflexión sobre las normas dan sentido al uso de los espacios y al aprovechamiento del tiempo durante la jornada escolar, así como el disfrutar y formar parte de las actividades académicas, deportivas, culturales y recreativas que se fomentan en la escuela, además del apoyo que pudieran recibir de los diferentes actores educativos con que ésta cuenta.

II. Seguimiento del proceso académico de los/as estudiantes

Propósito: Promover el desarrollo de estrategias que le permitan al estudiante revisar y comprender sus procesos en el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares, entender dónde radican sus dificultades, qué tipo de contenidos se le facilitan y cómo puede mejorar su aprovechamiento académico, tanto para asumir como dirigir sus aprendizajes a lo largo de su vida.

Son diversos los factores que intervienen en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias, esos factores resultan relevantes al revalorar las diferentes formas de acercamiento y apropiación de los objetos de conocimiento que tenemos como personas. Esto permite ver de forma diversa el aprovechamiento escolar, favoreciendo la búsqueda de alternativas factibles que ayuden a contrarrestar los niveles de deserción y reprobación



escolares. Usualmente, dichas problemáticas se pretende contrarrestarlas con medidas remediales, como repasos exhaustivos sobre los contenidos de las asignaturas, instrucciones para contestar exámenes, entre otras; sin embargo, desde la perspectiva de la tutoría, es necesario realizar una reflexión más profunda que ayude a identificar las posibles causas del mal desempeño de los/as estudiantes y los probables motivos por los cuales abandonan la secundaria.

III. Convivencia en el aula y en la escuela

Propósito. Favorecer el diálogo, la solución pacífica de los conflictos en el grupo y la comunidad de aprendizaje; el reconocimiento, respeto, valoración a la diversidad; así como al trabajo colaborativo como un medio para la formación y desarrollo tanto personal como del grupo, coadyuvando con el mejoramiento de los procesos de convivencia en los distintos espacios en que participan los/as adolescentes.

En este ámbito es importante el papel conciliador del tutor, ya que en el ejercicio del análisis crítico, la reflexión comprometida y la necesidad de ser justos se adquiere el valor de la justicia y la capacidad de ponerla en práctica; lo que favorece la autonomía de criterio.

Las relaciones se pueden fortalecer mediante la creación de un ambiente favorable para la integración y el trabajo colaborativo. La conformación de un entorno de respeto, apoyo mutuo, de confianza para opinar, expresar dudas, equivocarse, colaborar, escuchar, así como ser escuchado, resulta imprescindible para el estudio y el aprendizaje; además de que permite que los estudiantes desplieguen sus habilidades, así como sus conocimientos para el fortalecimiento de su desarrollo personal y social.



IV. Orientación hacia un proyecto de vida.

Propósito: Propiciar el autoconocimiento, el desarrollo de la capacidad de elección y decisión de a los/as alumnos/as. Esto puede hacerse mediante la reflexión sobre el compromiso requerido para la elaboración de un proyecto de vida que oriente sus acciones en lo personal, académico, profesional o en alguna actividad productiva durante su vida.

Como parte del desarrollo del proyecto de vida, es necesario que los/as alumnos/as reflexionen acerca de la importancia de trazarse metas personales a corto, mediano y largo plazos; concibiendo que el conjunto de decisiones sobre distintos aspectos y momentos de su vida presente, impactarán en el logro de proyectos y propósitos.

El/la tutor/a puede contribuir al proceso de autoconocimiento de los/as adolescentes, referente a sus habilidades, talentos, aspiraciones y necesidades de formación; a partir del contacto con el grupo, del seguimiento a los/as estudiantes y de la información que ha recibido de otros docentes. Para que ellos identifiquen posibles escenarios profesionales u ocupacionales y realicen una búsqueda de información sobre los perfiles formativos de las diversas áreas por las que siente mayor interés o agrado, para que posteriormente precisen algunas acciones que les permitan alcanzar las metas planteadas.

De forma general, se busca que en cada una de las actividades que se realicen en la tutoría promuevan la reflexión de los/as estudiantes. Cabe señalar que las actividades que se realizan en la tutoría se relacionan con el estilo de gestión de la escuela, al nivel de trabajo colegiado, los materiales disponibles, las características del/de la docente; en específico de su formación docente y trayectoria académica, aunque se generalmente la planeación se efectúa de forma individual y se establece sobre la práctica (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014).



La planeación de las actividades para promover un cada uno de estos ámbitos las realiza el tutor/a en tres niveles, el primero es el Plan de acción tutorial, en el que estipula los ejes generales, así como los propósitos y actividades de un ciclo escolar, una vez que conoce al grupo con el que trabajara, ajusta su propuesta inicial y realiza un Plan de acción tutorial Grupal basado en un diagnóstico de las necesidades de los/as estudiantes y finalmente lleva a cabo un Plan de sesión en las que se atienden las necesidades que va teniendo el grupo a lo largo del ciclo escolar. En el siguiente apartado se explicita la forma en que se lleva a cabo.

3.4 Plan de acción tutorial (PAT) y trabajo colegiado

El Plan de acción tutorial, tanto del grupo como institucional, es una propuesta que busca coordinar las actividades de Tutoría con los principios y prácticas educativas establecidas en el Plan Anual de Trabajo de la escuela (SEP, 2011).

Según la SEP (2011) el Plan de acción tutorial, debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Diagnóstico de las características, necesidades, inquietudes, intereses y propuestas de los/as adolescentes.
- Adecuación al contexto del grupo, escuela, comunidad y entidad.
- Reelaboración constante a partir de la dinámica del grupo y las situaciones de prioridad atención en cada adolescente.
- Debe ser presentado a todo el colectivo docente para precisar y coordinar actividades, en función de las necesidades del grupo y la escuela.
- Debe tomar en cuenta el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y la articulación entre niveles, fijando líneas de acción comunes del colectivo de tutores/as.



El trabajo colegiado debe considerarse como un espacio de diálogo, de intercambio de experiencias e información; así como de material de apoyo, de toma de decisiones colectivas y seguimiento, que posibilite el establecimiento de acuerdos y la construcción de una visión compartida sobre los retos, metas, avances y responsabilidad en el acompañamiento del proceso formativo de los/as estudiantes (SEP, 2011).

Es muy importante que se destinen tiempos y espacios favorables, para el encuentro entre: docentes, tutores, personal directivo, de asistencia educativa o técnico educativo con el fin de desarrollar un trabajo colegiado que permita analizar el propósito de este espacio curricular de tutoría. La SEP (2011), reconoce que actualmente las posibilidades de los encuentros son limitadas, pero considera se deben realizar esfuerzos para optimizar los tiempos y recursos con los que cuenta la escuela, aprovechando las reuniones que se tienen durante el ciclo escolar.

Por otro lado, para la SEP (2011) resulta necesario reconocer la importancia de las familias en la formación de los/as adolescentes. Por lo que es sumamente importante establecer comunicación con estas, informarles de la tutoría y en la medida de las condiciones laborales, económicas o estructurales de las familias lo permitan establecer planes de colaboración.

3.5 Beneficios de la tutoría

En diversas investigaciones y con distintas poblaciones se ha encontrado que existen múltiples beneficios que tienen la tutoría en los/as estudiantes. A continuación se explicitarán algunos de los indicios encontrados.

Solorzano, Longoria y Lima (2015) en su revisión sobre los logros alcanzados en 24 programas de tutorías de diferentes instituciones, sobre diferentes tipos de tutorías: entre iguales, académica (docente-tutor) e inteligente; encontraron que la tutoría académica fortalece diferentes habilidades en los/as estudiantes, además de mejorar su desarrollo académico; así mismo brinda



solución a problemas escolares, brindando estrategias de apoyo, a la vez que favorece el desarrollo de hábitos de estudio, de trabajo, reflexión y convivencia social.

En investigaciones efectuadas con adolescentes de secundaria del país, sobre la percepción que tienen los/as estudiantes de la tutoría se encontró que varios alumnos/as valoran positivamente la tutoría, consideran que les ayuda a mejorar en otras asignaturas, en su desempeño académico y en su conducta. Los/as adolescentes, aprecian la mediación de los/as tutores/as en conflictos grupales y con otros/as docentes, así como la promoción al trabajo social; además, valoran el acompañamiento que hacen los/as tutores/as con ellos/as principalmente cuando tienen problemas, la relación de confianza que establecen entre ellos/as y que les den consejos (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014).

De forma más general, se encontró que los/as estudiantes ven a la tutoría como un apoyo colectivo e individual, tanto en actividades académicas como no académicas, un tiempo de acompañamiento dentro y fuera del grupo. Se encontró además, que la valoración de la tutoría depende del alumno/a, los temas que el tutor/a aborda en las sesiones, la forma de trabajo del tutor, la actitud y el compromiso del tutor/a. Por su parte los/as docentes concibe a la tutoría como un espacio para atender las problemáticas de los/as adolescentes

García, Cuevas, Vales y Cruz (2012) con el objetivo de determinar el impacto del programa de tutoría en el desempeño académico de 1812 estudiantes Universitarios, analizaron estadísticamente sus registros académicos, entre sus resultados encontraron un porcentaje significativo de estudiantes que aprobaron, también cursaron tutoría.



Para algunos autores (García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012; Niño y Escalante, 2013), la tutoría brinda un espacio de interacción personal adicional y de apoyo para los/as estudiantes, en el que deben construirse relaciones interpersonales profundas y verdaderas.

Para Niño y Escalante (2013) la tutoría puede ayudar a detectar, orientar y prevenir casos de violencia dentro de las instituciones, debido a que permite tener un acercamiento personal con a los/as estudiantes, conocer sus problemáticas e involucra de forma activa a los agentes escolares de la institución.

Para Díaz de Greñu y Parejo (2013) la tutoría puede favorecer aspectos elementales en una sociedad, como lo son la igualdad y el respeto, ellos realizaron una propuesta de programa en la que su objetivo es promover la igualdad y el respeto a la diversidad afectivo sexual dentro del Programa de Acción tutorial.

3.5 Tutoría y educación socioemocional

En España se han planteado y llevado a cabo diversos programas de educación socioemocional. Caruana (2008) es un ejemplo de esto, él desarrollo un programa de educación emocional con el objetivo de prevenir la violencia, a través de la promoción de competencias emocionales, después de realizar una investigación con 2972 estudiantes pertenecientes a veinte instituciones de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) en la que encontró una alta prevalencia de violencia.

Otra aproximación entre la tutoría y la educación emocional la realizaron Monzonís y Capllonch (2015), quienes con el objetivo de promover la competencia social y ciudadana, llevaron a cabo un proyecto conjunto entre la clase de tutoría y educación física, en la tutoría realizaban ejercicios de



reflexión que ponían en práctica en las clases de educación física. Los resultados de dicha intervención fueron satisfactorios, ya que se disminuyó la tasa de conflictos en ambas clases.

Castillo y Pérez-Escoda (2013) también realizaron una intervención en el espacio de tutoría, en esta participaron 26 estudiantes de quinto y sexto de primaria, con el objetivo de evaluar los beneficios de la aplicación de un programa de educación emocional dirigido a promover las competencias socioemocionales del modelo del GROPE; después de su intervención encontraron cambios positivos significativos en la autonomía y regulación emocional.

Otra intervención es la realizada por Muñoz y Bisquerra (2013) con una muestra de 1828 docentes y 1426 estudiantes, distribuidos desde la educación de la infancia hasta el bachillerato, con el objetivo de diseñar, aplicar (en tutoría) y evaluar programas de educación emocional para promover competencias emocionales en los/as docentes y estudiantes; en relación a los resultados encontraron que el programa favoreció el desarrollo de emocional y social de los/as estudiantes, aunque identificaron diferencias en función del rango de edad y de la escuela de procedencia. En específico en la educación primaria encontraron diferencias en función del sexo, los estudiantes aumentaron su nivel de confianza, mientras que en las alumnas no se mostraron diferencias; además las estudiantes tuvieron una mejora del ajuste clínico mientras que los varones aumentaron sus niveles de ansiedad, depresión y somatización.

Cejudo (2015) con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional, efectuó una investigación en la que participaron 507 estudiantes, de los cuales 215 pertenecieron al grupo experimental y 292 al grupo control, la aplicación del programa se llevó a cabo dentro de la tutoría. Sus resultados señalan que el grupo experimental obtuvo ganancias en la puntuación global de la inteligencia emocional rasgo, así como en la inteligencia emocional capacidad.



📌 A manera de síntesis

Como podemos notar la tutoría es un espacio curricular que pretende promover el desarrollo integral. Entre sus objetivos se encuentran la promoción del desarrollo social y emocional de los/as adolescentes. Intenta dar voz a las inquietudes, intereses y necesidades de los/as adolescentes, enmarcada en un ambiente de respeto, confianza y solidaridad; además de que tanto para los/as alumnos/as como para los/as docentes tiene múltiples beneficios, promueve la comunicación, la interacción entre pares, así como entre adultos y adolescentes.

Los resultados de investigaciones sugieren que la tutoría es un espacio idóneo para implementar intervenciones dirigidas a la promoción de competencias socioemocionales. Por lo anterior, convergemos con Pérez-González y Pena (2011) cuando señalan que la acción tutorial, es una de las mejores vías de aplicar la educación emocional en la escuela.



CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA



CAPÍTULO 4.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

En esta sección se exponen los aspectos metodológicos del presente trabajo, así como las características de la intervención psicoeducativa, que se diseñó.

4.1 Justificación y planteamiento del problema

En México en los últimos años el desarrollo integral de los/as alumnos/as ha recibido atención en el sistema educativo, interés que se plasma en el plan sectorial de educación que establece como uno de sus objetivos la formación integral de todos los grupos de la población (SEP, 2013); así como en los planes y programas de la educación básica que están orientados al desarrollo de competencias para la vida.

En el informe de la UNESCO, la educación guarda un tesoro, Delors (1996) también hace hincapié en esa formación integral, refiriendo la organización de la educación en cuatro pilares, que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; los dos últimos íntimamente relacionados con competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003).

Como parte del desarrollo social y emocional, la SEP dentro de su mapa curricular designa un campo para el desarrollo personal y para la convivencia, que en secundaria se encuentra ubicado en cuatro asignaturas: Formación Cívica y Ética, Educación Física, Artes y Tutoría. En esta última se tiene por objetivo fomentar el diálogo, la reflexión y acción, para fortalecer la interrelación con los/as estudiantes respecto al desempeño académico, las relaciones de convivencia y su proyecto de vida. Así mismo, dentro de los objetivos señalados se encuentran que los/as adolescentes conozcan y expresen sus emociones, establezcan relaciones interpersonales armoniosas y resuelvan sus conflictos por medio del diálogo (SEP, 2011), como notamos estas son competencias socioemocionales.



A pesar de los planteamientos de la SEP en nuestro país son pocas las propuestas psicoeducativas, para la promoción de las competencias socioemocionales, en específico con adolescentes de secundaria son menores.

Durante la adolescencia los individuos se enfrentan a una serie de cambios que les producen diversas emociones. Además, como lo señalan Bisquerra (2003) y Santrock (2004) en la adolescencia lo/as estudiantes viven distintas problemáticas como el acoso escolar, drogadicción, trastornos alimenticios, baja autoestima, depresión, prácticas sexuales riesgosas, embarazos no deseados, absentismo escolar, entre otras.

En específico en México datos de la ENADID 2014 indican que 44.9% de las adolescentes de 15 a 19 años, sexualmente activas, declaró no haber usado un método anticonceptivo durante su primera relación sexual (INEGI, 2015); un año antes el 83.9% del total de egresos hospitalarios en mujeres de 15 a 19 años, se relacionan con causas obstétricas (embarazo, parto y/o puerperio). En el mismo año del total de muertes de jóvenes el 7.2% de los hombres murió a causa de lesiones autoinflingidas mientras que el 10.3% de las mujeres murió por la misma causa.

Sumados a estos datos se encuentra que, nuestro país ocupa el primer lugar a nivel mundial de casos de acoso escolar, según lo reportado tanto por estudiantes de primaria como secundaria, el 60% de ellos/as han sufrido acoso, además de que uno de cada seis suicidios son provocados por acoso escolar (García, 2015).

Por otro lado, investigaciones reportan que el desarrollo de competencias socioemocionales se relacionan con: el bienestar personal, la disminución de situaciones de riesgo, mejor ajuste psicológico, satisfacción con las relaciones sociales, participación en actividades prosociales y la resiliencia (Vivas, 2003; Senra, Pérez y Manzano, 2007; Mena, Romagnoli y Valdés, 2009; Repetto y Pena, 2010; Sánchez, 2010; Lau, 2011).



Debido a los beneficios que tiene el desarrollo de competencias socioemocionales en el bienestar personal y ciudadano, así como a las dificultades cotidianas con las que se enfrentan los/as adolescentes; es importante reconocer la necesidad de la educación socioemocional como un factor fundamental en el desarrollo de competencias socioemocionales y del desarrollo integral de los/as estudiantes (Vivas, Chacón y Chacón; 2010)

Si a esto le sumamos que como señalan Trianes y García (2002) las emociones están presentes en toda la vida para mediar las relaciones interpersonales; y que como lo señalan Rendón (2015) y Senra, Pérez-González y Manzano (2007) las competencias socioemocionales son aprendidas y susceptibles a desarrollarse; se debe poner énfasis en su aprendizaje y desarrollo; por lo que, se vuelve fundamental favorecer la educación emocional y social de los/as estudiantes.

La tutoría es idónea para llevar a cabo este tipo de intervenciones, ya que, promueve el desarrollo integral de los/as estudiantes y dentro de sus objetivos se encuentra el desarrollo de competencias socioemocionales; además de que, diversas investigaciones han llevado a cabo con éxito intervenciones para la promoción de competencias socioemocionales dentro de este espacio, y que se ha encontrado que la tutoría mejora el desarrollo académico, favorece la solución de problemas, la reflexión y la convivencia social (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014; Solorzano, Longoria y Lima, 2015).

Es por ello que surge la pregunta que representa nuestro problema de investigación ¿Es posible a través de un programa de educación emocional llevado a cabo dentro del espacio de tutoría promover las competencias socioemocionales de un grupo de adolescentes mexicanos de secundaria?



4.2 Objetivos

Objetivo general:

Promover el desarrollo de las competencias socioemocionales de un grupo de adolescentes de secundaria dentro del espacio de tutoría, a través de una intervención psicoeducativa denominada programa *Chikaualistli*.

Objetivos específicos:

- Identificar qué competencias socioemocionales se promovieron a partir de la participación en la intervención psicoeducativa denominada *Chikaualistli*.

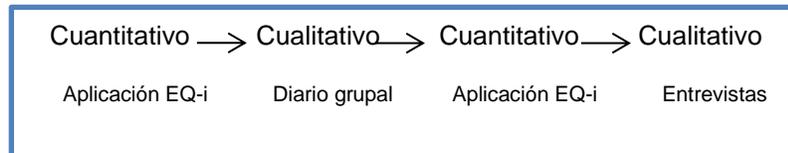
- Identificar si existen diferencias entre sexos respecto al desarrollo de competencias socioemocionales, después de la aplicación de la intervención *Chikaualistli*.

- Identificar que estudiantes se favorecieron más de la intervención psicoeducativa *Chikaualistli*, tomando como referente su nivel de inteligencia socioemocional.



4.3 Método

En esta propuesta educativa se recolectaron, analizaron y vincularon tanto datos cuantitativos como cualitativos (mixto). El modelo que se llevó a cabo fue de etapas múltiples, en el que se emplearon en distintos momentos herramientas de ambos tipos de enfoque, se representa de la siguiente forma:



Se decidió utilizar este diseño porque brinda una perspectiva más amplia, precisa e integral del fenómeno a estudiar (Pereira, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.3.1 Diseño de la investigación

El *tipo de estudio* fue correlacional y cuasi-experimental ya que se buscó medir y comprender la relación existente entre la aplicación del programa Chikahualistli y el desarrollo de competencias socioemocionales en un grupo de es estudiantes mexicanos de secundaria Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los/as estudiantes fueron evaluados durante todo el proceso de formación, desde la primera sesión y hasta la última por medio de la codificación mixta de un diario individual, de forma paralela a la intervención psicoeducativa; además se les aplicó el EQ-i de Bar-On en la sesión uno y doce, como una evaluación pre-test y post-test.

4.3.2 Tipo de muestro, participantes y escenario

Tipo de Muestreo

No probabilística por conveniencia, ya que los participantes son un grupo ya conformado, que contaba con disponibilidad para la realización de la intervención (García, 2009).



Participantes

La muestra total se integró por 41 *estudiantes* de un grupo de tercero de secundaria, 23 mujeres y 18 hombres. Aunque en la presente investigación solo se reportan los datos de 21, debido a que, tuvimos una pérdida experimental de 20 participantes; 16 de ellos porque faltaron al criterio preestablecido de más del 70% de asistencia a las sesiones de intervención (esto para poder seguir su proceso formativo de las competencias socioemocionales), tres porque estuvieron ausentes durante el pre-test y uno más porque no asistió a la aplicación del post-test. La muestra final se conformó por 12 mujeres y 9 hombres cuya edad comprendía entre los 14 y 15 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio.

El *profesor-tutor* del grupo, quien también se encargaba de impartirles la asignatura de español, egresado de la Licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional UPN y con 30 años de experiencia como docente. La colaboración con este docente se ha cultivado desde el ciclo escolar 2014-2015, como parte de las actividades de la sede secundaria en el PREPSE con otro grupo de tercer grado dentro del espacio de tutoría.

La *psicóloga-investigadora* estudiante de la Facultad de Psicología UNAM, perteneciente al Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Residencia en psicología escolar sede secundaria, quién impartió las sesiones de la intervención psicoeducativa.

Además, participaron 3 *psicólogos educativos*, con conocimientos en competencias socioemocionales, con experiencia en el trabajo con adolescentes y dentro de la tutoría, por lo cual se consideraron competentes para evaluar la pertinencia y adecuación del diseño de la intervención psicoeducativa. Así como 2 *psicólogas codificadoras* elegidas por sus conocimientos en competencias socioemocionales.

Escenario

La intervención psicoeducativa se llevó a cabo en un aula de una escuela secundaria diurna ubicada al sur de la ciudad de México, durante la hora de tutoría. El aula contaba con pupitres individuales para cada estudiante distribuidos en siete filas de 5 ó 6 estudiantes. La



entrevista al grupo focal, se realizó en la biblioteca de la escuela, que cuenta con mesas y sillas, distribuidas en dos grandes mesas de trabajo.

4.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron: entrevistas semiestructuradas, observación y encuestas, estas fueron previamente validadas por una psicóloga experta, quién corrobora la pertinencia de las mismas. A continuación se explicita en que consistió cada una de ellas:

- *Entrevistas semiestructuradas*

Las entrevistas semiestructuradas se centraron en las siguientes temáticas, situaciones de riesgo que viven los estudiantes en el salón de clases, dificultades de convivencia o emocionales que viven los/as docentes en el salón de clase.

- *Observaciones*

Se realizaron observaciones de cada una de las sesiones de tutoría, en las que se tomaron notas de campo.

- *Entrevista a profundidad*

Se realizó una entrevista a profundidad con el docente, acerca del desarrollo de las competencias socioemocionales de los/as estudiantes.

- *Grupo focal*

Se efectuó un grupo de enfoque, con estudiantes con puntuaciones bajas, medias y altas en el cuestionario diagnóstico; con el propósito de conocer desde su perspectiva qué competencias socioemocionales consideraban que se promovieron.

Instrumentos

En la investigación se utilizó una escala Likert, diario de campo individual por estudiante, bitácora del investigador y guiones de entrevista.



- o *EQ-i: YV, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version (Bar-On y Parker, 2000)* versión en español validada para población mexicana por Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges del Rosal (2014) como evaluación diagnóstica y final. Este es un instrumento de autoinforme constituido por 48 reactivos en escala de Likert de cuatro puntos que van del nunca hasta casi siempre. Está dividida en cinco dimensiones: estado de ánimo, competencias intrapersonales, competencias interpersonales, manejo del estrés y adaptabilidad. Dichas dimensiones se explican a continuación:

- a) *Intrapersonal*. Aborda la conciencia de sí mismo y la auto-expresión incluye: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- b) *Interpersonal*. Abarca la identificación con el propio grupo social y la cooperación con otros, incluye: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.
- c) *Manejo del estrés*. Implica la gestión y regulación emocional, incluye: tolerancia y control del enojo.
- d) *Estado de ánimo*. Referido a la automotivación: Integrado por dos componentes optimismo y felicidad.
- e) *Adaptabilidad*. Se refiere a la gestión del cambio e implica: prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.

Sumadas a estas se encuentra una dimensión impresiones positivas, la cual nos ayuda a determinar si los/as estudiantes tienen una impresión positiva exagerada que afecta la manera de responder.

Se decidió utilizar este instrumento ya que además de haber sido validado y revisado en términos de confiabilidad con población de adolescentes mexicanos, al realizar un análisis del modelo del GROPE de competencia emocional en el que se basó la intervención psicoeducativa y del EQ-i de inteligencia socioemocional, se identificó que el EQ-i incorpora



la mayor parte de las competencias emocionales del modelo de competencias socioemocionales (Ver anexo 1).

- o *Diario de campo individual de los/as estudiantes*, como evaluación formativa, en el que ellos/as escribieron después de cada sesión de tutoría, qué aprendieron en las sesiones, cómo se sintieron y alguna otra situación que quieran comentar.
- o *Guion de entrevista*, se utilizaron cuatro guiones de entrevista, dos para las entrevistas no estructuradas, con el profesor y con una estudiante del grupo de intervención, cuando se estaba realizando el diseño de la propuesta, que sirvieron para diseñar las actividades; así como otros dos para la entrevista con el profesor y con el grupo focal al final de la intervención, como parte de la evaluación final.

4.3.4 Procedimiento

La investigación se dividió en cuatro fases 1. Sondeo, diseño y evaluación de la propuesta, 2. Evaluación inicial 3. Aplicación y análisis preliminar, 4. Evaluación final, a continuación se describirán cada una de las fases:

Fase 1. Documentación y sondeo, diseño y evaluación de la propuesta psicoeducativa

Documentación y sondeo. Antes de efectuar el diseño se hizo una revisión de la literatura sobre propuestas para el desarrollo de competencias socioemocionales, tanto en tesis en México como en literatura especializada publicada en *Journals*. También se tuvieron dos entrevistas no estructuradas, una con el profesor del grupo y otra con una de las estudiantes del grupo, de las cuales se identificaron problemáticas reportadas que vivían o habían vivido los/as estudiantes relacionadas con sus competencias socioemocionales.

Diseño. Para la construcción de la propuesta psicoeducativa se tomaron en cuenta los elementos expuestos en la literatura, las problemáticas identificadas en el grupo a través del sondeo, así como las encontradas en los resultados preliminares de la investigación de auto-autoría realizada por Alarcón (2017) con 264 estudiantes de tercero de secundaria del ciclo escolar 2014-2015 de la misma institución donde se realizó esta investigación.



Una vez que se tuvo el primer diseño fue revisado en diversas ocasiones por una experta en educación y desarrollo, hasta que se tuvo una versión pre-final, que fue mostrada y explicada al docente a quién se le pidió que la retroalimentará, obteniéndose comentarios positivos.

La propuesta se integró por 12 sesiones, cuyo contenido versa sobre las cinco dimensiones del modelo del GROPE: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar. El programa está dirigido a adolescentes entre 12 y 15 años; y fue planificado de manera que pudiese llevarse a cabo por docentes-tutores de educación secundaria, durante los 50 minutos de clase que se tienen asignados para la tutoría.

Es importante comentar que varias sesiones abordan dos o más competencias socioemocionales, debido a que se considera que están íntimamente relacionadas; también cabe señalar que algunas competencias se trabajaron como eje transversal: autonomía emocional (actitud positiva, responsabilidad), competencia social (habilidades sociales básicas, respetar a los demás), y competencia para la vida y el bienestar (respetar derechos, actuar usando distintos valores como la solidaridad y toma de decisiones), ya que se parte de la idea de que algunas competencias se desarrollan a partir de otras, principalmente las competencias para la vida y el bienestar.

De forma general cada sesión tiene la siguiente estructura:

- 1) Se inicia con la recuperación de los aprendizajes de los/as estudiantes de la sesión anterior, esto para enlazar sus conocimientos previos con los nuevos.
- 2) Se establecen los objetivos de la sesión, de manera que los/as estudiantes tengan claridad sobre los temas abordarse.
- 3) Se efectúa una actividad “problema” en la que los/as estudiantes tienen que resolver alguna situación y puedan vivenciar los contenidos.
- 4) Se promueve la reflexión de los/as estudiantes sobre la actividad realizada, por medio de preguntas que pueden ser trabajadas de forma individual o grupal; para posteriormente en plenaria integrar las reflexiones.



- 5) Se retroalimenta lo mencionado por los/as estudiantes y se realiza un cierre de la sesión, en el que se hace una reflexión final.
- 6) Se culmina con la escritura del diario.

La propuesta psicoeducativa se diseñó bajo un modelo de aprendizaje constructivista, en el que se considera que el/la estudiante tienen un rol activo en la construcción de su aprendizaje, que junto con otras/os agentes educativos co-construye conocimientos. Este modelo también se caracteriza por que se centra en la persona o colectivo, tomando en cuenta sus características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje. En relación a sus características, se buscó que las actividades fueran acordes a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los/as estudiantes, desarrollando actividades que fueran atractivas y motivantes; en cuanto a sus estilos de aprendizaje, se desarrollaron actividades que favorecen los distintos estilos de aprendizaje: auditivo, kinestésico y visual.

Además las actividades están situadas en contextos reales de los/as adolescentes; con lo que se busca favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos, de manera que los/as estudiantes encuentren sentido y utilidad a lo que están aprendiendo; basadas en situaciones cotidianas de los/as adolescentes, reportadas por los/as estudiantes, tanto en el estudio de Alarcón (2016) como en las entrevistas no estructuradas a la estudiante del grupo y al profesor.

Siguiendo tanto los preceptos del modelo constructivista como las recomendaciones de autores como Bisquerra (2009), quien señala que los programas de educación socioemocional deben ser fundamentalmente prácticos; la metodología empleada en la presente propuesta es activa y vivencial. Las técnicas utilizadas son las siguientes: utilización de las artes en general, reestructuración cognitiva, relajación, role-playing, pequeños grupos de discusión, técnica de lluvia de ideas y dilemas morales.

Tomando en cuenta los lineamientos para la formación y atención de los adolescentes SEP (2011) las actividades se diseñaron de manera que promovieran la reflexión y el trabajo colaborativo; además de que, las actividades se enmarcan en el favorecimiento de un ambiente de aprendizaje basado en la colaboración, el respeto y la confianza; aspectos fundamentales de la tutoría.



Todas las sesiones poseen una ficha técnica que contiene los siguientes elementos: título, objetivo general, tema, una actividad (descrita), objetivo específico para cada tema, material y duración de cada actividad; en el anexo 2 se pueden observar las doce fichas técnicas que se utilizaron para la intervención psicoeducativa. El siguiente cuadro presenta el contenido temático de cada sesión y su objetivo general:

Tabla 7

Contenido temático de las 12 sesiones de la intervención

Tema	Sub-competencia socioemocional	Objetivo general
Sesión 1 Introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción y objetivos ▪ Encuadre de la intervención ▪ Evaluación inicial 	Presentar el taller a los/as estudiantes, establecer acuerdos para el trabajo, así como un punto de partida de sus competencias socioemocionales.
Sesión 2 Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de conciencia de las propias emociones. ▪ Dar nombre a las emociones. ▪ Comprensión de las emociones de los demás. 	Promover tanto la identificación como el nombramiento de las propias emociones y las de los demás.
Sesión 3 Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar las emociones de forma apropiada. ▪ Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. 	Promover la expresión de emociones y la reflexión sobre la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
Sesión 4 Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regulación emocional ▪ Habilidades de afrontamiento de emociones negativas 	Promover el uso de estrategias y técnicas para manejar el comportamiento ante emociones negativas.
Sesión 5 Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima 	Promover la identificación de las propias cualidades.
Sesión 6 Autonomía emocional Competencias para la vida y el bienestar (CVB)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima ▪ Automotivación ▪ Fijar objetivos adaptativos 	Promover la identificación de las cualidades propias, como una base para el establecimiento de metas para el proyecto de vida.
Sesión 7 Autonomía emocional Regulación emocional CVB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoeficacia emocional ▪ Habilidades de afrontamiento de emociones negativas. ▪ Buscar ayuda y recursos 	Promover el sentido de autoeficacia emocional y habilidades de afrontamiento de emociones negativas.
Sesión 8 Competencias social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación receptiva 	Promover la escucha activa, así como la comprensión de las emociones de los demás.
Sesión 9 Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar la comunicación receptiva expresiva y asertiva ▪ Asertividad 	Promover la comunicación asertiva.
Sesión 10 Competencias social Regulación emocional CVB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto a los demás ▪ Comunicación receptiva y expresiva ▪ Resolución de conflictos de forma pacífica ▪ Regulación emocional ▪ Respeto a los derechos de los demás. 	Promover la resolución de problemas de forma pacífica y el respeto a los derechos de los demás.
Sesión 11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto a los demás. 	Promover la resolución de problemas de



Competencias social	<ul style="list-style-type: none">▪ Comunicación receptiva, expresiva y asertiva.▪ Resolución de conflictos	forma pacífica y el respeto a los derechos de los demás.
Sesión 12 Cierre	<ul style="list-style-type: none">▪ Evaluación final▪ Cierre	Promover la reflexión sobre los logros obtenidos.

Evaluación. Una vez atendidas las sugerencias del profesor, la propuesta psicoeducativa fue sometida al juicio de 3 expertos para que la evaluaran en función de cuatro criterios:

- a) *Pertinencia*, adecuación al contexto y características de los participantes.
- b) *Contenido*, congruencia de los elementos de la propuesta psicoeducativa con las competencias socioemocionales y congruencia entre los elementos de ésta.
- c) *Claridad*, evalúa si el lenguaje empleado en la propuesta psicoeducativa es apropiado y de fácil entendimiento.
- d) *Evaluabilidad*, valora si la forma en que se está evaluando el programa es adecuada para medir las competencias socioemocionales.

La evaluación fue realizada por medio de un formulario de google, que se les envió por correo electrónico a cada uno/a de los jueces expertos, el cuestionario constaba de 14 ítems. Una vez que todos/as las jueces emitieron su evaluación se calculó el Índice de Porcentaje de Acuerdo, encontrándose los siguientes resultados: la propuesta fue valorada como adecuada para la población a la que va dirigida, coherente y evaluable; aunque se identificaron actividades que debían ser más detalladas. Una vez que se hicieron los ajustes pertinentes a la propuesta psicoeducativa, se le entregó nuevamente al profesor del grupo, quién retroalimentó positivamente la propuesta sin realizarle ninguna mejora.

Fase 2. Evaluación inicial

En la sesión uno se aplicó de forma individual el instrumento EQ-i: YV, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version a cada uno de los/as estudiantes, la aplicación duró veinte minutos; es importante señalar que previo a la diligencia se esté, se pidió la autorización al profesor.



A partir de los resultados se elaboró una base de datos en Excel que contiene el nombre, número de participante, edad sexo y los valores obtenidos en el cuestionario; posteriormente se vació la base de datos en el Programa de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS versión 22) y se efectuó la estadística descriptiva.

Fase 3. Aplicación y análisis preliminar

Intervención. La intervención psicoeducativa se llevó a cabo del 19 de enero al 17 de marzo de 2016. Está conformada por doce sesiones con duración promedio de 45 minutos cada una, realizadas una vez a la semana en los 50 minutos que tiene asignados el grupo para la tutoría.

Análisis preliminar. Durante la aplicación de las sesiones de la propuesta psicoeducativa, de forma paralela se efectuó un análisis preliminar del discurso de los diarios de los/as estudiantes (Anexo 3), de manera que el análisis de estos sirviera para ir tomando decisiones en cuanto al curso de la propuesta. El análisis del discurso que se realizó fue de tipo manifiesto y mixto, en el que se tomaron en cuenta tanto categorías emergentes como categorías relacionadas con el modelo del GROU.

Fase 4. Evaluación final

Se aplicó el instrumento EQ-i: YV, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version, para medir el nivel alcanzado de competencias socioemocionales de los/as estudiantes.

Entrevista con el profesor del grupo, para conocer su percepción sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes que participaron en el taller.

Realización de un grupo focal compuesto por 12 estudiantes, la selección de los/as estudiantes se llevó a cabo de la siguiente forma, una vez obtenidos los resultados de la primera aplicación del EQ-i se clasificó a cada estudiante en un nivel de partida (bajo, medio y alto), dependiendo de su puntuación global en el inventario; una vez identificados los estudiantes pertenecientes a cada sub-grupo, se clasificaron de acuerdo a su género, posteriormente por medio de una tómbola se seleccionó a los individuos. La selección de los/as estudiantes se llevó a cabo de esta forma, debido a que se pretendió obtener una sub-muestra que representará las distintas características de la muestra.



CAPÍTULO 5

RESULTADOS



CAPÍTULO 5.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los/as 21 estudiantes que estuvieron durante todo la intervención psicoeducativa y quienes participaron tanto en la aplicación inicial como final del inventario Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version (EQ-i).

El estudio se llevó a cabo con un enfoque mixto por lo que se tienen resultados tanto de corte cuantitativo como cualitativo; es por eso que para facilitar la presentación de los resultados este apartado se divide en dos secciones:

- I. **Análisis cualitativo**, en la que se comentan los resultados encontrados del análisis de contenido de los diarios, de la entrevista con el profesor y la entrevista al grupo focal, a través del análisis del programa Nvivo 11.
- II. **Análisis cuantitativo**, en la que se muestran los resultados del inventario de Inteligencia Socioemocional de Bar-On EQ-i tanto del pre-test como del pos-test, analizados por medio del programa SPSS 22.

5.1 Análisis cualitativo

En relación al análisis cualitativo, se realizó la revisión del discurso de los diarios de los/as estudiantes, así como de las entrevistas tanto del grupo focal como con el profesor del grupo con el cual se llevó a cabo la intervención, por medio de un software llamado Nvivo versión 11, que se dirige a la investigación cualitativa o mixta, diseñado para organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos cualitativos. Cabe señalar que las categorías tuvieron una codificación de tipo mixto, es decir se tomaron en cuenta el discurso emergente de las fuentes de información en conjunción con las competencias que integran el modelo base de la intervención psicoeducativa realizada (Flick, 2015).

Durante la implementación de la intervención psicoeducativa se realizó una prelectura de los diarios de los/as estudiantes, en la que se identificaron temas relacionados con el modelo de competencia emocional del GROPE: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar.



Una vez que concluyó la ejecución de la intervención, se revisó el listado de contenidos resultantes de la prelectura de todos los diarios, posteriormente basados en el modelo integrado (ver anexo 1) de los modelos de competencia emocional del GROPE como en el de inteligencia socioemocional de Bar-On, se agruparon los temas encontrados y se le dieron etiquetas formándose un libro de códigos preliminar.

Posteriormente, usando el programa informático de análisis cualitativo Nvivo y tomando como base el libro de códigos realizado por medio de la lectura preliminar, se efectuó una categorización de tipo mixta de los diarios de 6 estudiantes (2 hombres y 3 mujeres), seleccionados al azar del total de la muestra.

De dicho análisis se identificaron 34 categorías, 28 de ellas referidas a competencias socioemocionales integradas en el modelo del GROPE; debido a esto, así como, a que la intervención se basó en el modelo de competencia emocional y para facilitar la comprensión del análisis, se decidió integrar estas categorías bajo términos más generales de las competencias socioemocionales del modelo de GROPE: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar. De esta manera se construyó un libro de libro de códigos, el cual fue revisado por una experta en análisis cualitativo y con conocimiento sobre competencias socioemocionales, quién realizó algunas sugerencias respecto a la claridad de algunas de las categorías.

Una vez que el libro de códigos fue aprobado por la experta; para asegurar la fiabilidad de las categorías y de la interpretación, dos jueces realizaron una codificación mixta de un total de 11 diarios de los/as estudiantes en tres ocasiones distintas, la primera de ellas bajo el esquema de estimación unitaria, posteriormente se realizó una de forma independiente; obteniéndose un nivel de confiabilidad del 66%, por lo que se decidió tomar en cuenta las sugerencias de las expertas y se efectuó otra estimación independiente, en la que se obtuvo un nivel de 87.7%. Las estimaciones se realizaron de forma manual, usando la siguiente formula:

$$IC= \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{desacuerdos}} \times 100$$



Después de obtener la fiabilidad de las categorías y atendiendo a los comentarios de los jueces sobre la claridad de las etiquetas de algunas categorías y la integración de otras. El libro de códigos se integró de 26 categorías; 20 de ellas quedaron conglomeradas en las cinco dimensiones del GROPE (integradas por sub-competencias); mientras que las otras 6 categorías emergentes en el análisis, quedaron separadas debido a que no formaban parte del modelo de competencia emocional.

Después, se prosiguió a realizar el análisis del resto de los diarios, así como de las otras fuentes de información, la entrevista al grupo focal y la entrevista al profesor, mediante codificación mixta y teniendo como marco el libro de códigos que se fiabilizó para los diarios de los/as estudiantes. Cabe señalar que el libro de códigos se construyó a partir del contenido de los diarios de los/as estudiantes como de la entrevista al grupo focal, por lo que se consideró que dicho libro podía utilizarse para esta fuente; en el caso de la entrevista al grupo focal, durante un análisis preliminar se identificó que la mayoría de las categorías que emergían correspondían con las del libro de códigos y que solo se mencionaba una categoría más; debido a esto, se decidió utilizar el mismo libro y se le agregó una categoría más. De esta manera el libro de códigos quedó integrado por 27 categorías (anexo 4).

Como ya se mencionó se realizó el análisis de tres fuentes de información, es por ello que para facilitar la comprensión de los resultados dividiremos este segmento en cuatro partes, tres de ellas designadas para cada una de las fuentes de información y una quinta parte a la comparación entre ellas:

1. Diarios de los/as estudiantes
2. Entrevista al grupo focal
3. Entrevista al profesor
4. Comparación entre fuentes

5.1.1 Diarios de los/as estudiantes

Durante el análisis de los diarios de los/as estudiantes se encontraron 26 categorías, 20 de ellas descritas en las competencias socioemocionales del modelo de competencia emocional del GROPE, dos al modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On pero no en



el del GROP (prueba de realidad y consideración así mismo) y cinco más referidas a distintos aspectos: dificultades en las competencias emocionales, aprendizaje de las emociones, convivencia en la clase y ambiente afectivo. En este apartado solo nos referiremos a las competencias socioemocionales, en primer lugar al porcentaje global de presencia de a cada una, en relación al contenido total de los diarios, posteriormente al porcentaje de cada una de las sub-competencias, después al porcentaje de participantes que manifestó cada una de las competencias, subsiguientemente con los porcentajes de presencia por sexo y finalmente los porcentajes de presencia de cada uno de los niveles de partida del EQ-i pre-test.

Para calcular el **porcentaje global** de cada competencia socioemocional, se sumó el total de referencias de cada competencia y se dividió entre el número total de referencias de los diarios de los/as estudiantes. Se encontró que la competencia con mayor presencia en los diarios de los/as estudiantes fue la regulación emocional (33%), seguida de la competencia social (25%) y la conciencia emocional (25%) con porcentajes iguales, con puntuaciones más bajas encontramos a la autonomía emocional (10%) y las competencias para la vida (6%) (Ver figura 4).

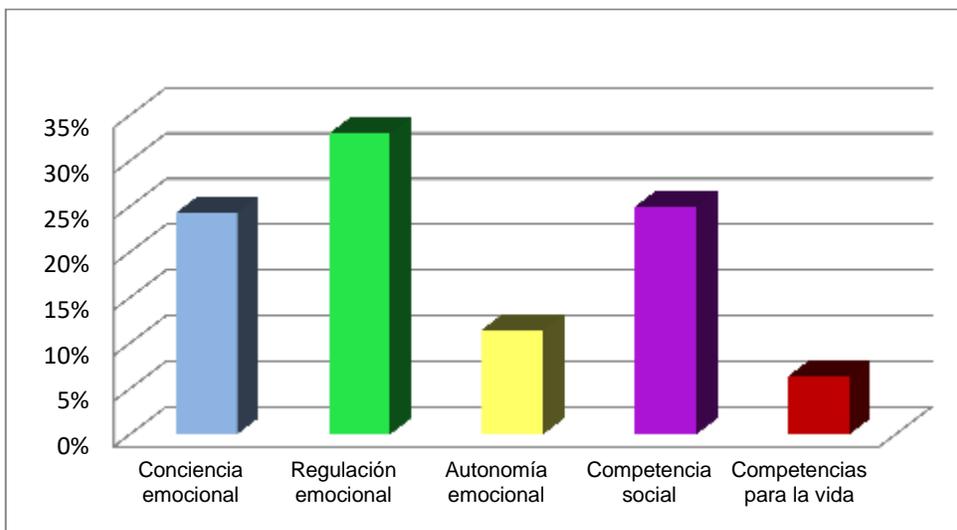


Figura 4 Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales en los diarios de los/as estudiantes.

De forma más específica, encontramos también diferencias en el **porcentaje de presencia de cada una de las sub-competencias** del modelo de competencia socioemocional en el contenido de los diarios de los/as estudiantes, información que se muestra en la tabla 8.



Tabla 8

Porcentaje de presencia de cada una de las sub-competencias socioemocionales.

Competencia	Sub-competencia	Porcentaje
Conciencia emocional	1. Conciencia emocional	14%
	2. Dar nombre a las emociones	5%
	3. Comprensión de las emociones de los/as demás.	6%
Regulación emocional	4. Expresión de emociones	13%
	5. Relación entre emoción, cognición y comportamiento.	8%
	6. Regulación emocional	5%
	7. Habilidades de afrontamiento	7%
Autonomía emocional	8. Autoestima	9%
	9. Autoeficacia emocional	1%
Competencia social	10. Comunicación receptiva	2%
	11. Comunicación Expresiva	3%
	12. Asertividad	5%
	13. Compartir emociones	3%
	14. Respeto a los demás	2%
	15. Comportamiento prosocial y cooperación	6%
Competencias para la vida y el bienestar	16. Prevención y resolución de conflictos	4%
	18. Buscar ayuda	1%
	19. Toma de decisiones	3%
	20. Ciudadanía activa y cívica	2%

Como podemos notar en la tabla 14, las sub-competencias que más porcentaje de presencia tuvieron en los diarios de los/as estudiantes fueron, conciencia emocional (14%), expresión de emociones con 13%, autoestima con un 9%, relación entre emoción cognición y comportamiento con 8%, después habilidades de afrontamiento con un 7% y con un 6%



de presencia comprensión de las emociones de los demás, y comportamiento prosocial y cooperación.

Como se puede notar, varias de las sub-competencias con mayor presencia están ubicadas en la dimensión de regulación emocional, conciencia emocional y competencia social, lo cual coincide con los resultados globales. Cabe señalar que, a pesar que dentro del porcentaje de presencia global en el contenido de los diarios la autonomía emocional ocupa el cuarto lugar, la sub-competencia autoestima ocupa el segundo lugar entre todas las sub-competencias.

Además de las diferencias encontradas respecto a los porcentajes de presencia de las competencias socioemocionales, dentro del contenido de los diarios de los/as estudiantes, también hallamos **diferencias respecto al sexo** en la forma en cómo se distribuyeron en orden y cantidad de presencia cada una de las competencias socioemocionales.

Como se puede notar en la figura 5 en el caso de las mujeres la mayor parte del contenido de sus diarios se concentró en la competencia social (30%), seguido de la regulación emocional (27%) y conciencia emocional (26%) con porcentajes muy parecidos; en orden de presencia siguen la autonomía emocional (9%) y las competencias para la vida y el bienestar (7%) ambas con puntajes muy por debajo de las tres anteriores.

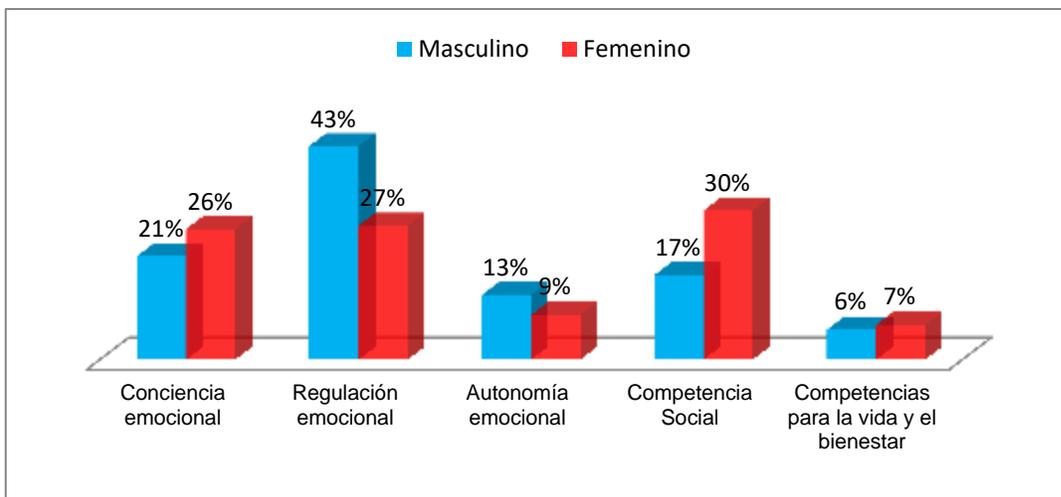


Figura 5 Distribución de las competencias socioemocionales por género.



En los hombres de igual forma que las mujeres, solo que en distinto orden de presencia, las competencias con mayor frecuencia fueron la regulación emocional con casi la mitad del contenido de sus diarios (43%), seguida de la conciencia emocional (21%), con un porcentaje parecido se encuentra la competencia social (17%), seguida de la autonomía emocional (13%), de igual manera que en las mujeres las competencias para la vida y el bienestar fueron de las que menos presencia tuvieron (6%).

En relación a los **niveles de partida**, tomando en cuenta la puntuación global en el EQ-i, como se muestra en la figura 6, los/as estudiantes del grupo de nivel alto tienen porcentajes más altos en la mayoría de las competencias socioemocionales (conciencia emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), lo que indicaría que al parecer desde su percepción desarrollaron más competencias socioemocionales; por su parte, los/as estudiantes del nivel medio consideran que desarrollaron más la regulación emocional y la autonomía emocional. A pesar de que los/as estudiantes del nivel bajo presentan porcentajes menores en su discurso, sobre el aprendizaje de las cinco competencias socioemocionales, los porcentajes de presencia se encuentran ubicados por arriba del 50%, lo que indicaría que consideran que si desarrollaron las competencias.

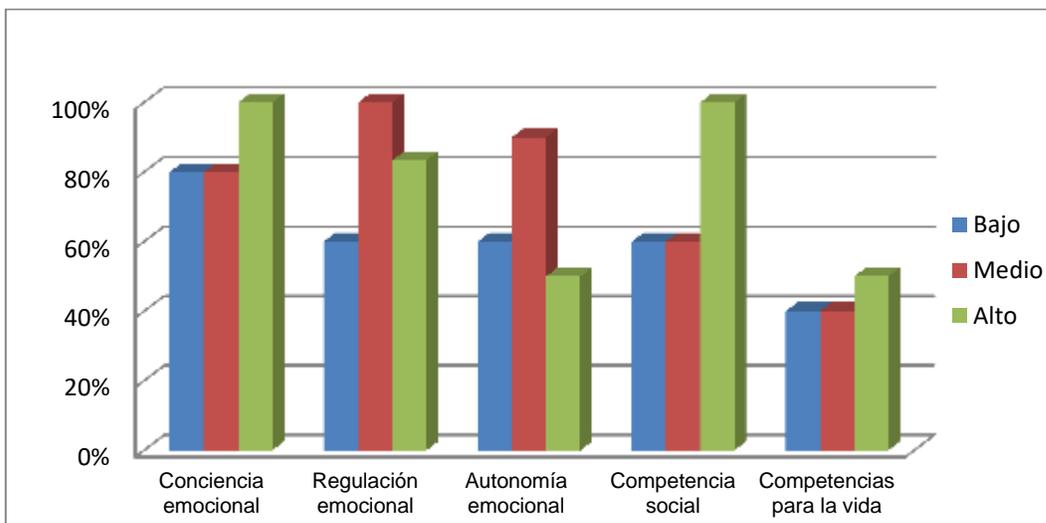


Figura 6. Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales por nivel de desempeño al terminar la intervención psicoeducativa

De forma particular, notamos que los/as estudiantes del grupo bajo consideran que la competencia que más desarrollaron fue la conciencia emocional, por su parte los de grupo



medio, la regulación emocional y los del grupo alto, con el mismo porcentaje la conciencia emocional y competencia social.

Hasta el momento, hemos descrito los resultados encontrados respecto a los porcentajes de presencia de las competencias socioemocionales en el *contenido* de los diarios de los/as estudiantes; pero, también localizamos el porcentaje de estudiantes que reporta en sus diarios el aprendizaje de cada una de las competencias socioemocionales y las sub-competencias que las integran. A continuación se muestran los resultados encontrados para cada una de las competencias socioemocionales, así como sus sub-competencias, se integra la categoría de dificultades en las competencias socioemocionales.

La **conciencia emocional global**, está integrada por cuatro subcategorías conciencia emocional, conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los/as otros/as (dentro de esta se incluye el reconocimiento de las emociones de las demás y la empatía). En esta el 38.6% de los/as estudiantes consideran que de forma general identifican las emociones:

"Aprendí a...identificar las emociones". "Reconocer fácil los sentimientos...a identificarlos".

El 42.8% que han aprendido nuevas emociones:

"Aprendí que es la euforia y la melancolía". "Aprendí diversas emociones que no conocía". "Aprendí que hay muchas emociones".

De forma más específica el 47.6% considera que es capaz de identificar sus propias emociones:

"Aprendí a reconocer mis emociones". "Experimentación de mi cuerpo ante la emoción".

Mientras que tan solo el 23.8% señala que pueden identificar las emociones de los demás:

"A reconocer lo que sienten y cómo actúan las personas al estar bajo distintas emociones". "Aprendí a saber identificar que sentimientos tienen mis compañeros".

Y el 23.8% de los/as estudiantes comenta que puede comprender las emociones de los demás y haber aprendido a ser empático, como se muestra en el siguiente extracto:



“Me di cuenta que no todos sentimos lo mismo al escuchar una canción, al hacer cualquier cosa”.

“Aprendí que cuando ignoras a una persona esa persona se siente mal, pero cuando la escuchas se siente mejor”.

Referente a la **regulación emocional** dividida en cuatro subcategorías, expresión emocional, relación entre emoción, cognición y comportamiento, regulación emocional y habilidades de afrontamiento. El 66.6% de los/as estudiantes consideran que expresan sus emociones y comentan que lo hacen de diversas formas:

“Los sentimientos se pueden expresar por música, manualidades, gestos y muchas otras cosas más...”.

“Aprendí a como expresar nuestros sentimientos”.

Tan solo el 9.5% de ellos/as reporta que se le dificulta expresarlas.

“Me expreso casi nunca así, normalmente las usaría en momentos especiales o inesperados”.

“Me cuesta expresarlas pero casi nunca me pasa”.

El 38% señala que identifica la relación entre emoción, cognición y comportamiento, o entre dos de estos, emoción-comportamiento o cognición-comportamiento:

"Y supe que ellos tienen relación con nuestro cuerpo y nuestros pensamientos".

“Las emociones van ligadas a las acciones y a los pensamientos”.

El 42.8% de los/as estudiantes comentan que son capaces de regular sus emociones:

“Aprendí a controlar mis emociones”.

"En mi vida diaria lo aplico, para controlar mis emociones".

“No dejarse llevar por los impulsos de enojo o ira en momentos malos”.

El 42.8% señalan que aprendieron formas de cómo afrontar emociones negativas:

“Lo ocupo en mi vida diaria, cuando estoy enojada escucho música”. “Aprendí a controlarme con la respiración”.



Respecto a la **autonomía emocional**, integrada por dos categorías autoestima y autoeficacia emocional. El 66.6% de los/as estudiantes consideran que aprendieron a valorarse a sí mismos, a aceptarse y que aprendieron el término de autoestima, como se puede notar en los siguientes extractos:

“Hay que tener una autoestima aceptable, querernos como somos y valorarnos”.

"Aprendí a valorarme y a que no siempre lo que importa es el exterior sino lo interior de las personas"

En cuanto a la autoeficacia emocional solo uno de los estudiantes considera que es capaz de sentirse como lo desea: "En esta clase me sentí muy cómodo y divertido, sin importar que varios estuvieran jugando y no prestaran atención a la actividad".

En cuanto a la **competencia social**, subdividida en siete categorías: comunicación expresiva, comunicación receptiva, asertividad, compartir emociones, empatía comportamiento prosocial y cooperación, prevención de problemas y resolución de conflictos. El 23.8% de los/as estudiantes comentan que han aprendido a comunicarse mejor:

“Como decir las cosas para que no se malinterprete lo que quieres decir”.
“Cuidar mi forma de decir las cosas”.

El 19% (solo mujeres) comenta que aprendió a escuchar:

“Hoy aprendí que debo escuchar a las demás personas, porque todos oímos pero pocas veces somos capaces de escuchar realmente”

“Aprendí que debo escuchar a las personas, no ignorarlas”

El 28.5% señala que aprendió a expresarse y actuar de forma más asertiva:

“En esta clase aprendí como actuar de manera asertiva ante una situación”.

“Aprendí que debo ser asertiva con las situaciones que se me presentan”

El 33.3% reporta haber aprendido a convivir, trabajar de forma cooperativa y mantener una actitud de amabilidad hacia sus compañeros/as:

“Aprendí a trabajar mejor con las personas y a tratar de mejorar la atención que tengo con ellos”.



"En esta clase aprendí a convivir y a trabajar en equipo"

El 28.5% de los/as estudiantes señala que aprendió a prevenir o resolver conflictos:

"A establecer acuerdos para que de ese modo tengamos una mejor convivencia".

"Saber cómo resolver los problemas"

El 23.8% de los/as estudiantes señala que puede compartir emociones con los demás:

"Compartiendo mis emociones con personas cercanas".

"Me sentí tranquila hablando sobre los sentimientos y en que ocasiones los habíamos sentido"

En lo concerniente a como es su relación con sus compañeros/as el 14.2% (solo mujeres) comenta que ha aprendido a respetar a los demás:

"En esta clase aprendí que todos tenemos ideales y opiniones diferentes". "A respetar a los demás"

Cabe señalar que esta sub-competencia forma parte de dos competencias del modelo del GROOP, competencia social y ciudadanía activa, cívica, responsable y comprometida:

Respecto a las **competencias para la vida y el bienestar**, integradas por tres categorías, toma de decisiones, buscar ayuda, ciudadanía cívica y activa (integrada por identificación grupal y establecer un ambiente democrático). El 19% de los/as estudiantes señalan que notaron que ellos/as pueden tomar sus decisiones:

"Nosotros debemos tomar nuestras propias decisiones" "Aprender a tomar nuestras decisiones"

El 9.5% indica que identifica a quién se pueden acercar para pedirle ayuda:

"Aprendí que debo saber quiénes me apoyan" "Ver quien hace bien a nosotros"

Referente a ciudadanía activa, cívica, comprometida y responsable; el 9.5% señala el interés por mantener un ambiente en el que se sigan las reglas de convivencia: *"Aprendí que nos podemos comunicar bien, siempre y cuando cumpliendo las reglas".*



En la categoría identidad grupal, las estudiantes denotan el interés que tienen en el grupo, el 9.5% refiere sentirse perteneciente al grupo e interesado en el buen funcionamiento de este, como se muestra en los siguientes extractos:

“Siento que esto nos va ayudar a comprendernos mejor como grupo...”. “Todos somos un equipo, pero todos nos portamos mal”

5.1.2 Grupo focal

Una segunda fuente de información fue un grupo focal compuesto por doce estudiantes, al conformar este grupo, se intentó mantener la igualdad en la muestra de hombres y mujeres, así como que hubiera estudiantes que representaran los tres niveles de partida en el inventario EQ-i.

La entrevista fue grabada en audio y tuvo lugar en la biblioteca de la escuela, una vez efectuada se realizó una revisión general del audio, posteriormente, con el apoyo del programa Nvivo se transcribió y analizó el discurso de los/as estudiantes, por medio de una codificación mixta usando el mismo libro de códigos que para los diarios de los/as estudiantes, aunque se encontraron menos categorías.

De las 21 categorías que se encontraron en el grupo focal, 16 de éstas refieren a competencias del modelo de competencia emocional del GROP: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, y competencia social; una al modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On: consideración de sí mismo; las otras categorías encontradas fueron: dificultades en las competencias socioemocionales, aprendizaje de las emociones, convivencia, convivencia en la clase y ambiente afectivo.

A continuación se presentan los resultados para cada una de las categorías referidas a las competencias socioemocionales; en primer lugar se presentan los resultados de los porcentajes de presencia en relación al contenido del discurso de los/las estudiantes y posteriormente al porcentaje de participantes.

De forma global se encontró (ver figura 7) que en casi la mitad del discurso de los/as estudiantes está presente la competencia de regulación emocional (42%), seguida de la



conciencia emocional (26%) y de la competencia social (18%); por debajo de estos puntajes se encuentran competencias para la vida y el bienestar (8%) y autonomía emocional (6%).

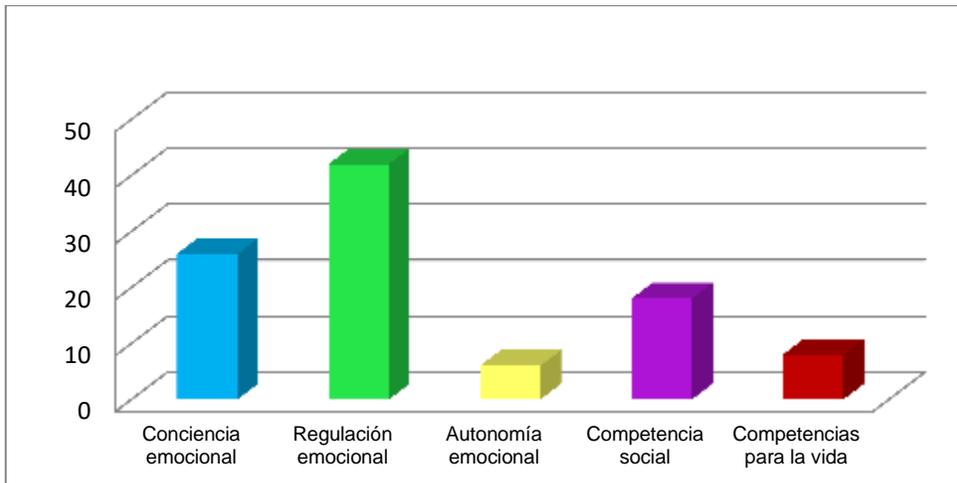


Figura 7 Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales en el discurso de los/as estudiantes del grupo focal.

De forma más puntual, identificamos los porcentajes de presencia de cada una de las subcategorías de las competencias socioemocionales en el discurso de los/as estudiantes. Como se muestra en la siguiente tabla 9 las categorías que tienen más presencia en el discurso de los/as estudiantes son regulación emocional (20%), seguida de expresión de emociones (16%), conciencia emocional (14%), por debajo se encuentran comprensión de las emociones de los demás (8%) y asertividad (10%).



Tabla 9

Porcentaje de presencia de cada una de las sub-competencias socioemocionales.

Competencia	Sub-competencias	Porcentaje
Conciencia emocional	1. Conciencia emocional	14%
	2. Conciencia de las propias emociones.	2%
	3. Dar nombre a las emociones	2%
	4. Comprensión de las emociones de los/as demás.	8%
Regulación emocional	5. Expresión de emociones	16%
	6. Relación entre emoción, cognición y comportamiento.	4%
	7. Regulación emocional	20%
	8. Habilidades de afrontamiento	2%
Autonomía emocional	9. Autoestima	6%
Competencia social 18	10. Comunicación expresiva	2%
	11. Asertividad	10%
	12. Respeto a los demás	2%
	13. Comportamiento prosocial y cooperación	2%
	14. Prevención y resolución de conflictos	2%
Competencias para la vida y el bienestar	15. Buscar ayuda	1%
	16. Toma de decisiones	2%
	17. Ciudadanía activa, cívica, comprometida y responsable.	5%

De igual forma que con los diarios de los/as estudiantes, se identificó la forma en cómo se distribuyen las competencias en el contenido del discurso de los/as estudiantes, también identificamos el porcentaje de estudiantes que refiere a cada una de las competencias socioemocionales.



La **conciencia emocional global**, está compuesta por cuatro subcategorías conciencia emocional, conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los/as otros/as.

El 50% de los/as estudiantes consideran que de forma general identifican las emociones:

“Aprendí de este taller a identificar las emociones”. “Aprendí a identificar emociones”

El 8.3% señala que puede nombrar emociones, como se denota en el siguiente extracto: *“Aprendí... qué son emociones y cuáles no”*.

De forma más específica el 8.3% considera que es capaz de identificar sus propias emociones, como se muestra en el siguiente extracto: *“Y a identificar correctamente cuál es la emoción que estamos sintiendo”*.

Con el mismo porcentaje se encuentran los/as estudiantes que reportan identificar las emociones de los demás:

“Aprendí... cuando una persona está enojada ósea ya sé cómo, eso es muy importante lo que aprendí es que ahorita B. esta nervioso, está rojo, ya sé que ahorita no le puedo hablar porque se va a poner nervioso”.

Mientras que el 8.3% señala que puede comprender las emociones de los demás: *“si me pongo en el lugar de los demás”* aunque refieren que ser empáticos con los demás, está en función de que persona sea.

En cuanto a la **regulación emocional** dividida en cuatro subcategorías, expresión emocional, relación entre emoción, cognición y comportamiento, regulación emocional y habilidades de afrontamiento. El 41.6% de los/as estudiantes consideran que como parte de sus aprendizajes de la intervención psicoeducativa fue expresar sus emociones:

“Aprendí...cómo expresar mis emociones” “Que hay diferentes formas de expresarlas”.

El 16.6% considera que identifica que relación existen entre las emociones, el pensamiento y el comportamiento:



“Aprendí...y como se relacionaban con nuestro cuerpo y nuestros pensamientos y ya”. “Como se relaciona la emoción con lo que piensas y cómo actúas”.

Mientras que el 66.6% considera que sabe cómo controlar sus emociones, entre las estrategias que utilizan para regular se encuentran: *escuchar música, respirar, escribir y analizar la situación.*

Respecto a la **autonomía emocional**, los/as estudiantes solo se refirieron a la autoestima (25% de los/as estudiantes) señalaron que aprendieron lo que era la autoestima: *“Aprendí que es la autoestima”.*

La **competencia social**, está integrada por las categorías comunicación expresiva, asertividad, respeto a los demás, empatía comportamiento prosocial y cooperación, y prevención de problemas y resolución de conflictos. El 25% de los/as estudiantes comentan que aprendieron la importancia de ser asertivos:

“Yo aprendí de este taller que debemos ser asertivos”. “A ser asertivo en las situaciones que tengamos... en casa”.

Solo una estudiante cree que aprendió a respetar a los demás y tener un comportamiento amable con ellos/as: “Aprendí a... respetar a la gente a tratarla bien”, mientras que la mitad de los/as estudiantes reportan que siguen existiendo faltas de respeto dentro del grupo.

El mismo porcentaje de estudiantes refiere que aprendió a expresarse de manera adecuada: *“... yo creo que debemos de pensar lo que vamos a hacer o lo que vamos a decir, porque muchas veces eso daña a las personas”.*

El 8.3% de los/as estudiantes señalan que los conflictos deben de solucionarse por medio del diálogo, mientras que el 16.6% considera que se solucionan por medio de golpes.

Otra categoría encontrada en relación a las **competencias para la vida y el bienestar**, es la ciudadanía activa, cívica, comprometida y responsable, en relación a la de identidad grupal el 25% refiere unidad dentro del grupo:

“Antes estábamos entre grupitos y ahora ya convivimos todo el grupo” “Como que se hizo más sana la convivencia antes eramos muy separados...”



5.1.3 Entrevista al profesor

Otra fuente de información que se utilizó fue la entrevista al profesor, esta tuvo lugar en el aula donde se llevó a cabo la intervención psicoeducativa, de igual forma que la entrevista al grupo focal, fue grabada en audio, pre-escuchada y posteriormente analizada y transcrita mediante el programa Nvivo 11, usando como guía el libro de códigos confiabilizado para los diarios de los/as estudiantes, solo que se le añadió la categoría educación socioemocional.

En el discurso del profesor se detectaron 18 categorías del libro de códigos que fue confiabilizado, de esas 13 hacen referencia a las competencias socioemocionales, integradas dentro del modelo de competencia emocional del GROPE: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, las otras 5 son: aprendizaje de las emociones, construcción de la identidad, convivencia, dificultades en las competencias socioemocionales y educación emocional.

Dentro del discurso del profesor de forma general se encontró que (ver figura 8) la conciencia emocional tuvo un porcentaje más alto de presencia (38%), seguida de la competencia social (28%), en tercer lugar se encuentra la regulación emocional (19%), con puntajes más bajos están las competencias para la vida y el bienestar (10%), y en último lugar la autonomía emocional (5%).

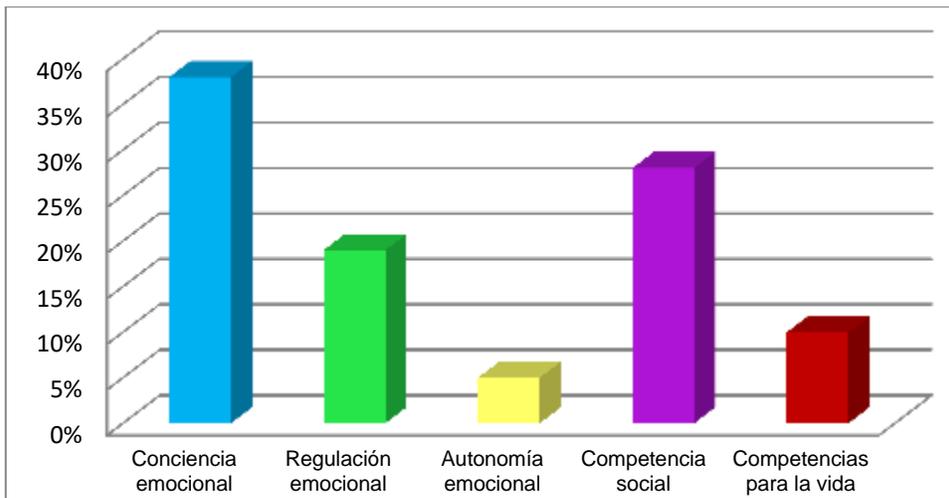


Figura 8 Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales en el discurso del profesor



Profundizando un poco más sobre estos resultados encontrados en el discurso del profesor, a continuación mostramos la forma en que se presentan las competencias socioemocionales y sus sub-competencias.

La **conciencia emocional** se integró por conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de la emociones de los/as otros/as. El profesor considera que los/as estudiantes aprendieron a identificar y nombrar sus emociones, así como a identificar las emociones de sus compañeros/as, inclusive el refiere que los/as estudiantes identifican más fácilmente las emociones de los/as otros/as. Lo cual se puede notar en los siguientes extractos:

“Y tuvieron la capacidad de clasificar sus propias emociones, identificarlas y clasificarlas”.

“Por lo que yo veo en ellos, es más fácil que identifiquen las emociones del otro que las propias”.

En cuanto a la comprensión de las emociones de los demás, el profesor también señala que se ha percatado de que los/as estudiantes son capaces de ayudarse entre ellos/as, de ser empáticos, aunque hace mención que la empatía sigue siendo algo que tienen que desarrollar. Esto se muestra en los siguientes extractos:

“Si, ellos normalmente cuando les ocurre algo, tienen algo, tienden a identificarse y a intervenir, y se sienten capaces de intervenir siempre en auxilio de los demás”.

“Sobre todo entienden un poco más, ósea aumento la empatía en ellos”.

En relación a la **regulación emocional**, el profesor solo hace mención a dos aspectos a la expresión emocional y a la regulación emocional, considera que los/as estudiantes expresan de forma más clara sus emociones, considera ellos/as saben que las emociones se pueden regular, lo denota en el siguiente extracto:

“Les llamo la atención saber que de algunas manera ellos pueden controlar las emociones y que las emociones no son algo incontrolable”.

Pero considera que es algo que los/as estudiantes todavía no pueden realizar.

“Yo creo que saben que eso se puede controlar, pero manejarlas, yo creo que están lejos de esa posibilidad”.



En relación a la **autonomía emocional**, el profesor solo hace mención acerca de la autoestima, el señala que noto que después de la intervención psicoeducativa los/as estudiantes identifican sus cualidades, pero hace una diferencia individual, señalando que hay estudiantes que se valoran pero otros que todavía no lo hacen.

“Si crecieron en ese sentido, si hay cuando menos una valoración significativa”

“Pues, es en forma muy parcial identifican algo de eso... (Cualidades), pero eso tiene que ver más que nada con lo que se llama la autoestima. Entonces podemos decir que saben que tienen esos valores, pero no se valoran del todo eso depende de su autoestima de cada uno, que tanto valor se de sí mismo”.

En relación a la **competencia social**, integrada por 4 sub-competencias: compartir emociones, respeto a los demás, prevención y resolución de conflicto, y comportamiento prosocial y cooperación. En cuanto al respeto a los demás, el profesor considera que los/as estudiantes son capaces de respetarse, de resolver sus problemas mediante el diálogo, inclusive reporta que los conflictos disminuyeron, ejemplo de esto se muestra en los siguientes extractos:

“Debaten, cuando se presentan, ellos debaten y tratan de llegar acuerdos y afortunadamente llegan a cuerdos, no solamente lo debaten, sino que llegan a acuerdos, a compromisos”.

“Menos, se presentan menos los conflictos, porque dialogan más”.

También señala que los/as estudiantes son capaces de compartir sus emociones, inclusive reporta un aumento en el número de estudiantes que se acerca a compartir como se siente, un ejemplo de esto se denota en el siguiente extracto:

“Fue una forma de enseñarlos a expresar y a expresarse, y a tener mayor confianza en sí mismos para poder confesar lo que están viviendo.....pueden transmitir y a su vez pedir una ayuda para resolver situaciones personales”.

En relación a esta competencia social, se encuentra la **competencia para la vida y el bienestar** de buscar ayuda, que se ejemplifica perfectamente en el extracto anterior, en el que muestra que los/as estudiantes son capaces de acercarse a otro/as para pedir ayuda.

En relación a las **competencias para la vida y el bienestar**, en la sub-competencia de ciudadanía activa, cívica, comprometida y responsable, en relación a la identidad grupal, el profesor refiere que los/as estudiantes se muestran más pertenecientes al grupo, un



ejemplo de esto se muestra en el siguiente extracto: “Una cohesión entre ellos, una mejor relación, mejor interacción entre ellos”.

Dentro del discurso del profesor se encontró una categoría que no está contemplada en el libro de códigos confiabilizado, ni se encuentra en el discurso de ninguna de las otras fuentes; esta categoría se denominó **educación emocional**, en esta el profesor hace mención de que la educación de las emociones debe formar parte de la vida escolar de los/as estudiantes desde la primaria hasta la adolescencia, habla sobre la necesidad de darle continuidad al proceso del desarrollo de competencias socioemocionales. Un ejemplo de lo que menciona es el siguiente:

“Yo creo que este curso, bueno estos cursos deberían realizarse durante todo el proceso de formación de los estudiantes, porque lo que han aprendido ahorita les va a servir, pero como todo aprendizaje sino se práctica y no se reitera no, no perdura; entonces los chicos en este momento dieron un salto, pero no está garantizado que más adelante continúen avanzando en los aspectos que manejo el curso y ese es un punto”.

5.1.4 Comparación entre fuentes

Hasta el momento se ha realizado el análisis de contenido del discurso de los/as estudiantes, del grupo focal y la entrevista con el profesor, en las que se muestra como se manifestaron las competencias socioemocionales en las distintas fuentes.

En la *tabla 10* y en la *figura 15* se presentan las competencias socioemocionales encontradas y el porcentaje de presencia que tuvieron en cada una de las fuentes en las que se recolectaron datos: diarios de los/as estudiantes, entrevista con el grupo focal y entrevista con el docente.



Tabla 10 Comparación del contenido de cada una de las fuentes

Competencia socioemocional	Porcentaje de presencia en fuente		
	Recurso		
	Diarios de estudiantes	Grupo focal	Entrevista al profesor
Regulación emocional	33%	42%	19%
Competencia social	25%	18%	28%
Conciencia emocional	24%	26%	38%
Autonomía emocional	11.5%	6%	5%
Competencias para la vida y el bienestar	6%	8%	10%

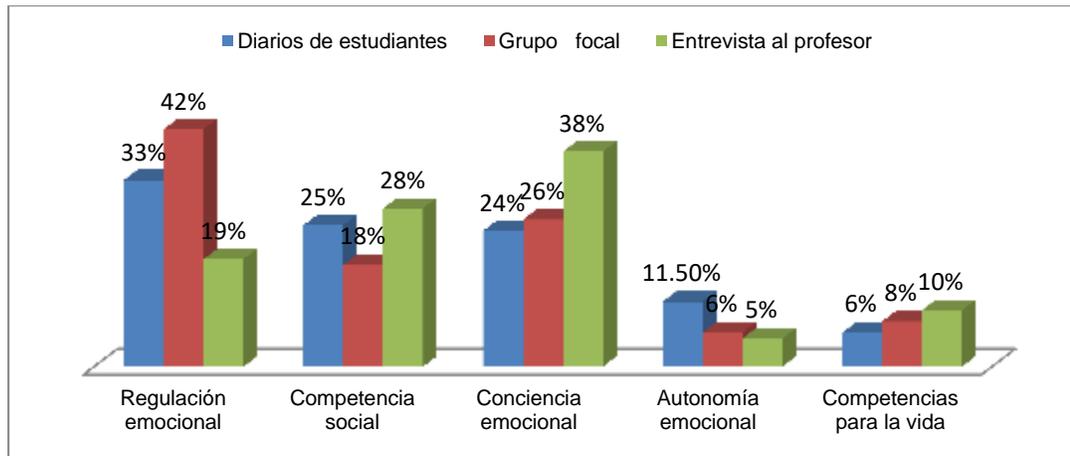


Figura 9 Comparación de la presencia de las competencias en cada una de las fuentes

Tanto en la *tabla 10* como en la *figura 9* se puede observar que para las tres fuentes los porcentajes más altos de presencia los ocupan las mismas competencias socioemocionales, conciencia emocional, regulación emocional y competencia social. Tanto en el contenido del grupo focal (42%) como en el de los diarios de los/as estudiantes (33%) se observa que la regulación emocional tiene mayor presencia, seguida en ambas fuentes por la competencia social (18% y 25% respectivamente) y la conciencia emocional (26% y 24% respectivamente); a diferencia de esta fuentes, en el discurso del profesor la conciencia emocional ocupa el primer lugar de presencia con un 38%, seguida de la competencia social con 28% y de la regulación emocional con 19%.



En relación a las demás competencias socioemocionales, en todas las fuentes la autonomía emocional así como las competencias para la vida y el bienestar, ocupan porcentajes muy bajos.

Para identificar que competencias se habían promovido más en los/as estudiantes, tomando en cuenta la información de las tres fuentes, se decidió calcular el porcentaje total de presencia de cada una de las competencias socioemocionales en todas las fuentes de información. Para esto se sumó la cantidad de referencias codificadas en las tres fuentes, posteriormente se sumó el contenido de las tres fuentes referido a cada competencia y se dividió entre el total de referencias. De estos cálculos se obtuvieron los siguientes resultados (ver figura 10) la competencia con mayor presencia en el discurso de las tres fuentes fue la regulación emocional (34%), seguida de conciencia emocional (25%) y competencia social (24%) con porcentajes muy parecidos, con porcentajes mucho más bajos les siguen la autonomía emocional (10%) y las competencias para la vida y el bienestar (7%).

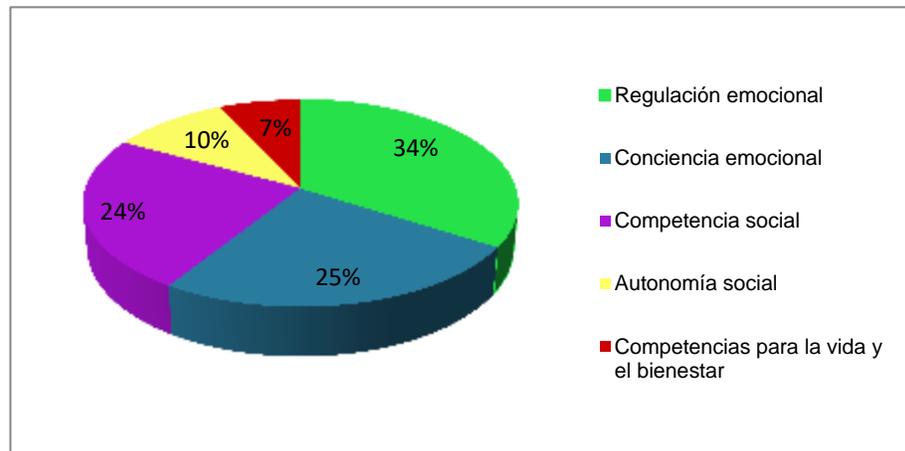


Figura 10 Porcentaje de presencia de las competencias socioemocionales triangulando entre los tres tipos de fuentes.

Sumadas a estas categorías que hacen referencia a las competencias socioemocionales, emergieron otras: conocimiento de sí mismo, aprendizaje de las emociones, mejora de convivencia, convivencia en la clase y ambiente afectivo; que a pesar de no ser parte del



objetivo del presente trabajo, consideramos importante exponerlas debido a que fueron mencionadas por las tres fuentes o debido a su alto porcentaje de presencia en el contenido de las fuentes.

En relación al **aprendizaje de las emociones**, esta hace mención a que los/as estudiantes refieren haber aprendido aspectos acerca de las emociones. El 38% de los/as estudiantes en sus diarios comenta que durante la intervención psicoeducativa aprendió sobre las emociones, de forma más específica el 19% señala haber aprendido la importancia de las emociones:

“Las emociones son importantes para saber cómo se sienten las personas...las utilizo para expresar como me siento”.

“Me sentí bien al conocer la importancia de las emociones en nuestra vida”

Mientras que el 4.7% refiere que aprendió sobre las emociones, pero hace una mención de la etapa de vida en la que se encuentra: *“Aprendo nuevas cosas de los sentimientos y su desarrollo en la adolescencia”*

En el grupo focal también se manifestó esta categoría, el 16.6% de los/as estudiantes refiere que durante la intervención aprendió sobre las emociones:

“Interesante porque aprendí sobre las emociones”.

“Aprendí a... diferenciar las emociones de los sentimientos”.

Otra de las categorías emergidas que no corresponde a ninguna de las competencias socioemocionales es la **convivencia en la clase**, en la que los/as estudiantes reportan su interés por convivir con sus compañeros/as y con las personas frente al grupo; en el diario de los/as estudiantes el 28.5% de ellos/as señala la importancia que tienen para ellos/as conocer y convivir con los demás, esto se puede observar en los siguientes extractos:

“Me gusto la clase ya que pudimos convivir en equipo y dialogar entre nosotros”.

“Me sentí bien, ya que convivimos de manera pacífica, tanto entre compañeros como con la maestra”

En el grupo focal también es mencionada por el 16.6% de los/as estudiantes, quienes refieren su interés por relacionarse con los/as demás:



“Bueno a mí me gusto este taller porque pudimos convivir con los compañeros”.

“Amplio nuestro conocimiento de las demás personas”.

Una categoría relacionada con la anterior es la **mejora en la convivencia** que hace referencia a las mejoras que hubo en el grupo en relación a esta; en el grupo focal el 14.2% señala que hubo mejorías en cuanto a la forma en que interactúan:

“Antes estábamos entre grupitos y ahora ya convivimos todo el grupo”.

“Como que se hizo más sana la convivencia”.

Por su parte el profesor reporta que la interacción entre los/as estudiantes es mediada por el diálogo, además señala que existen menos conflictos y agresiones. Ejemplos de esto son:

“Una cohesión entre ellos, una mejor relación, mejor interacción entre ellos”.

“Las relaciones se han vuelto más de diálogo que de conflicto, al principio teníamos más conflicto que diálogo”.

Otra categoría es **ambiente afectivo**, en esta el 66.6% de los/as estudiantes refieren aspectos positivos de la coordinación para desarrollar un ambiente agradable y atractivo, en el que se podían expresar como se muestra en el siguiente extracto

“Me gustan estas clases son didácticas, divertidas y hacen que me sienta feliz”.

“Es la única clase que se preocupa por lo que en realidad sentimos y como nos sentimos”

En el grupo focal también emergió esta categoría, solo que con un porcentaje mucho menor, solo una persona comenta que durante la intervención se dio un ambiente agradable:

“Igual, bien porque con todas las actividades que hacemos, se hace un ambiente agradable”.

Con respecto al **conocimiento de sí mismo**, los/as estudiantes refieren que de la intervención psicoeducativa aprendieron a conocerse; el 57.1% en sus diarios señala que durante la intervención psicoeducativa aprendieron a conocerse:



"Pues al contestar el cuestionario me di cuenta de cosas que no creía y que pensaba que no era así"

"En esta clase aprendí a conocerme a mí, saber si, si me conozco o no...Saber cómo soy, como me siento"

En el 23.8% de los casos fue a través de la mirada de sus compañeros/as:

"Me sentí bien pues mi pareja me dijo lo que realmente mostraba a los demás aunque yo no sabía algunas cuestiones, entendí muchas cosas sobre mí".

"Me agrado porque nos descubrimos y nos dieron una visión ajena hacia nosotros".

Dentro del discurso del profesor también se encontró esta categoría, él señala que los/as estudiantes aprendieron a conocerse en el aspecto emocional, lo refiere en el siguiente extracto:

"A conocer una parte que ellos mismos desconocían que tienen que ver con la parte emocional".

5.2 Análisis cuantitativo

Una vez realizada la aplicación del pre-test del EQ-i de Bar-On, los datos se procesaron en una base de datos en el programa SPSS para su análisis.

Para asegurar la fiabilidad de los resultados del instrumento en la muestra, se obtuvo la consistencia interna del EQ-i para cada una de las cinco dimensiones que lo componen, a través del cálculo del Alfa de Cronbach.

En la primera columna de la *tabla 11* se observa que la mayoría de los índices de consistencia se encuentran por debajo del .80, exceptuando las dimensiones de adaptabilidad (.80) y estado de ánimo (.93). Esto indica que los resultados de las dimensiones, intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés pueden deberse al azar o a otras situaciones, más que a la intervención psicoeducativa, ya que como mencionan diversos autores para que la confiabilidad sea considerada aceptable debe ser igual o superior a .80 (Barraza, 2007).

Para aumentar la fiabilidad de los resultados se identificaron los ítems que afectaban la consistencia interna en cada una de las dimensiones y se decidió eliminarlos; en las



dimensiones intrapersonal, interpersonal y manejo del enojo se eliminó un ítem, en adaptabilidad y estado de ánimo, no se eliminó ningún ítem.

En la columna 2 de la tabla 11 se muestran los índices de confiabilidad para las dimensiones en las que se eliminaron ítems, como se puede observar las tres dimensiones siguen mostrando coeficientes no aceptables de consistencia.

Tabla 11 Valores del alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones

Dimensión	Alfa de Cronbach		
	α de la dimensión	α de la dimensión después de la eliminación de ítems	α de investigación de Ruvalcaba (<i>et al.</i> 2014)
Adaptabilidad	.80		.83
Intrapersonal	.61	.77	.84
Interpersonal	.55	.62	.80
Manejo del estrés	.27	.51	.70
Estado de ánimo	.93		.87
Inteligencia socioemocional global		.82	

En la tercera columna observamos los alfas en el estudio que realizaron Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges del Rosal (2014) para analizar las propiedades psicométricas del EQ-i con adolescentes, como se puede observar en la tabla 7, los alfas obtenidos en dicha investigación son más altos, aunque de igual forma que en la presente investigación, los alfas más bajos se encuentran en la dimensión manejo del estrés.

Posteriormente se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para conocer si la muestra se distribuía de forma normal con la intención de identificar las pruebas estadísticas adecuadas para tratar los datos. De dicho análisis se encontró que los datos no se ajustan a una distribución normal (ver tabla 12); por lo que se decidió que se utilizarían pruebas no paramétricas para identificar las diferencias entre pre y post test.



Tabla 12 Valores de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk

Sharipo Wilk			
	Estadístico	gl	Sig
Total pre-test	.972	21	.778
Total post-test	.982	21	.956

Una vez identificados que la distribución de la muestra no era normal, así como que las muestras son relacionadas, se decidió hacer una comparación de medianas ente el pretest y el postest del EQ-i, usando la prueba de suma de rangos de *Wilcoxon con un nivel de significancia de .05* por medio del programa *SPSS*. Se decidió realizar dicho análisis únicamente para las dimensiones que obtuvieron un coeficiente de confiabilidad igual o superior a .80 debido a que se consideran que los demás resultados no son confiables.

Al realizar el análisis no encontramos diferencias significativas en ninguna de las dimensiones que componen el instrumento, como se puede observar en la tabla 13.

Tabla 13 Diferencias entre medianas pre-test y post-test con la prueba w de Wicolxon

W de Wicolxon			
Dimensión	Mediana Pre-test	Mediana post-test	z
Adaptabilidad	3.01	2.98	-.019
Estado de ánimo	3.22	3.15	-.869
Inteligencia socioemocional global			.82

Debido a que no se identificaron diferencias significativas en esta prueba, así como que únicamente las dimensiones de adaptabilidad y estado de ánimo muestran tener resultados confiables, se decidió no proseguir con el análisis para conocer si existen diferencias en cómo se desarrollaron las competencias socioemocionales en función del sexo y del nivel de partida de inteligencia socioemocional.



CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



6.1 DISCUSIÓN

En este apartado, se comentan los aspectos relacionados al objetivo general que fue promover las competencias socioemocionales a través de la implementación de una intervención psicoeducativa, así como de los objetivos específicos: identificar qué competencias se promovieron más, identificar si existen diferencias entre sexos respecto al desarrollo de competencias socioemocionales e identificar que estudiantes se favorecieron más de la intervención en relación a sus niveles de inteligencia emocional global del EQ-i; en función de los resultados y de la literatura.

En la comparación de medianas no identificamos ningún cambio significativo en ninguna de las dimensiones del EQ-i a nivel grupal. Lo que observamos fue un decremento en las puntuaciones de adaptabilidad y estado de ánimo, algo que puede explicar esto es que los/as estudiantes son más conscientes y críticos de sus competencias que al inicio de la intervención, ya que como notábamos en el análisis cualitativo los/as estudiantes consideran que mejoraron en varias competencias, pero también dan cuenta de sus áreas de oportunidad señalando que existen competencias que necesitan seguir desarrollando.

Otro aspecto que puede explicar estos resultados es el señalado por Agulló, Filella-Guiu, Soldevila y Ribes (2011) quienes vivieron una situación similar con sus resultados, usando el cuestionario de educación emocional del ciclo medio de primaria (CEEMP), ellos consideran que esto pudo haber sucedido debido a que al principio de la evaluación los resultados del inventario se vieron influenciados por la deseabilidad social.

Otra explicación, con la cual tenemos mayor afinidad es que el instrumento utilizado no fue el más idóneo en relación al objetivo de medir los cambios en las competencias socioemocionales, ya que por un lado nuestra intervención se basó en el modelo de competencia emocional del GROPE y la evaluación en el modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On para la evaluación cuantitativa; a pesar de que se intentó integrar ambos modelos (ver anexo 1) existen aspectos que un modelo agrega y otro no. Sumando a esto se encuentran los bajos coeficientes de confiabilidad que se obtuvieron para cada una de las dimensiones del instrumento con el análisis de alfa de Cronbach; así como los contrastes entre los resultados cuantitativos y cualitativos; ya que desde la



percepción de los/as participantes hubo un aumento en su nivel de competencia socioemocional. Debido a estas circunstancias se decidió discutir los resultados cualitativos.

En relación al objetivo general de promover las competencias socioemocionales de los/as estudiantes, a través de la intervención psicoeducativa, identificamos que los/as estudiantes tanto en su discurso en los diarios, así como en la entrevista (grupo focal), señalan que la competencia que mejoraron fue la **regulación emocional**, seguida en el caso de los diarios de los/as estudiantes por la competencia social. En relación a esto Rendón (2007), Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007) señalan que la regulación emocional es fundamental para el desarrollo de otras competencias, específicamente las competencias sociales.

En la entrevista con el profesor, él menciona que la competencia que más se promovió fue la **conciencia emocional**, competencia con alto porcentaje de presencia en el discurso de los/as estudiantes (diarios y grupo focal), ocupando el segundo lugar de presencia en las tres fuentes y con presencia en la mayoría de las sesiones del taller. Estos resultados parecen relacionarse con lo que señalan Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg (2000), así como Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007) que la conciencia emocional es una competencia base para otras.

En lo concerniente a la **competencia social**, llama la atención que además de que ocupa el tercer lugar de presencia en el contenido integrado de las diferentes fuentes, se encuentra presente en la mayoría de la mención de las diferentes sesiones. Esto puede relacionarse a la forma en que fueron diseñadas las actividades de manera que promovían el trabajo colaborativo, así como del ambiente de aprendizaje que se buscó mantener, en el que las interacciones fueran de respeto y confianza. Estos datos sugieren que al parecer la competencia social se puede promover de manera transversal con este tipo de actividades durante todo la intervención.

En relación a esto, de que algunas **competencias para la vida y el bienestar** pueden promoverse de forma transversal, notamos que en el caso de la toma de decisiones; así



como la ciudadanía activa cívica, responsable, crítica y comprometida, es posible, ya que a pesar de que no se diseñaron sesiones para estas sub-competencias aparecieron en el discurso de algunos/as de los/as estudiantes.

Estos resultados se relacionan lo mencionado por Ortiz (2013), quien señala que en la adolescencia los individuos debido a su pensamiento egocéntrico se preocupan más por lo que sucede con ellos/as mismos/as que por los demás, en el caso específico de la ciudadanía es necesario que el individuo comience a pensar por el bienestar de los demás.

Cabe señalar que en el caso específico de la competencias para la vida y el bienestar, el profesor hizo hincapié en que durante la intervención los/as estudiantes se acercan para pedir ayuda y conversar sobre sus dificultades, pero muy pocos estudiantes en sus diarios señalan que piden ayuda y en el caso del grupo focal, ninguno de los/as estudiantes lo menciona. Esto puede relacionarse con lo que menciona Ortiz (2013) que durante la adolescencia se les dificulta pedir ayuda y podría ser un indicio de que la intervención favorece el desarrollo de esta sub-competencia.

Con respecto a la **autonomía emocional**, a pesar que en el diseño de la intervención se pretendió promover todas sus sub-competencias, en el momento de obtener los resultados del pre-test en el que se mostraba que los estudiantes puntuaban bajos en el área intrapersonal donde corresponde la sub-competencia de autoestima; así como al momento de acceder a la población y de llevar a cabo las sesiones se identificó que los/as estudiantes en efecto tenían dificultades en esta área por lo que se decidió abordar únicamente la autoestima; ya que es una de las competencias básicas de la autonomía emocional (Castillo y Pérez-Escoda 2013).

A pesar de que como competencia global, la autonomía emocional obtuvo la última posición de presencia en el discurso de los/as estudiantes, la autoestima fue una de las sub-competencias con más representación. Relacionada a esta sub-competencia se encuentra la categoría de conocimiento de sí mismo que aparece con altos niveles de presencia en el discurso de los/as estudiantes. Estos resultados se relacionan con lo que señala (Woolfolk, 2006) que durante la adolescencia uno de los aspectos más importantes es la



construcción de la identidad y que es una etapa en la que están en búsqueda de quiénes son.

Estos bajos niveles de la autonomía emocional en el discurso de los/as estudiantes se relacionan con las bajas puntuaciones encontradas en el área intrapersonal por Ruvalcaba, Gallegos y Lorenzo (2014) con adolescentes mexicanos encontrados por medio del análisis del EQ-i.

Estos datos llaman la atención, ya que al parecer un aspecto que se debe favorecer en los/as adolescentes mexicanos es el desarrollo intrapersonal, dimensión en el que se encuentra integrada la autonomía emocional. Además de como mencionan Castillo y Pérez-Escoda (2013) la autonomía emocional es una de las competencias más complejas de adquirir a nivel personal.

Por otro lado, es muy importante señalar que tanto en el discurso de los/as estudiantes como del profesor se encontraron elementos que hablaban acerca de las **dificultades** que vivían los/as estudiantes con sus competencias socioemocionales, entre ellas se encontró la expresión emocional, así como la conciencia de las emociones; estos resultados se contraponen con lo expuesto por Santrock (2012) él comenta que los/as adolescentes son más conscientes de sus emociones y que esto les ayuda a expresarlas y regularlas; pero converge con lo señalado por Ortiz (2013) quién señala que a pesar de que los/as adolescentes tienen la capacidad de desarrollarla pero no significa que las empleen de forma adaptativa.

Hasta el momento hemos comentado cómo se manifestaron las competencias socioemocionales, cuáles se desarrollaron más y cuáles menos; pero surge la pregunta ¿todos desarrollaron las mismas competencias y lo hicieron en el mismo nivel?

En relación al **sexo**, en el discurso de los diarios de los hombres ellos denotan que la competencia socioemocional que más desarrollaron es la regulación emocional global, específicamente la expresión de las emociones y la regulación emocional; estos resultados llaman la atención, principalmente porque como lo señalan Rice (2000), Kring y Gordon (1998; en Fernández, Dufey & Mourgues, 2007); así como Santrock (2004) culturalmente a



los hombres se les permite expresar menos sus emociones, exceptuando los estados hostiles, que por cierto regulan menos; lo que sugiere que la intervención les favoreció en el desarrollo de estas sub-competencias.

Otra competencia que consideran haber desarrollado fue la conciencia emocional, en específico la empatía, que desde el marco conceptual del modelo del GROPE la encontramos en la comprensión de las emociones de los/as demás; de la misma forma que con la expresión y la regulación emocional, sucede esta competencia se favoreció bastante en los hombres porque como señalan Kring y Gordon (1998; en Fernández, Dufey & Mourgues, 2007) es más promovida en las mujeres que en los hombres.

Mientras que las mujeres consideran que desarrollaron más la competencia social, resultados que corresponde con lo encontrado en otras investigaciones realizadas por Mestre, Samper, Tur, Cortés, y Nácher (2006); así como Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro (2013) y Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol (2014) que las mujeres desarrollan más comportamientos prosociales y responsabilidad social que los varones. Al respecto estos mismos autores explican que es por la forma en como se les educa socialmente a las mujeres, promoviendo el desarrollo de habilidades de comprensión y cooperación.

La segunda competencia que manifiestan las estudiantes haber desarrollado, es la regulación emocional, aspecto que converge con lo que señala Santrock (2004) que las mujeres regulan mejor que los hombres.

En relación al objetivo de si existen diferencias en función del nivel de inteligencia socioemocional del que partieron los/as estudiantes, de acuerdo al discurso de los/as estudiantes identificamos que los tres grupos (altos, medios y bajos) difieren en los niveles en los que desarrolló cada competencia, así como en las competencias que consideran que desarrollaron más. Esto podría explicarse con lo señalado por Ortiz (2013), él señala que existen diferencias en la forma en que cada adolescente vive sus emociones, en relación a su contexto histórico, cultural y aspectos individuales.



A la par del desarrollo de las competencias socioemocionales, identificamos que existieron otros aspectos que se vieron beneficiados según las distintas fuentes de información, a raíz de la intervención psicoeducativa. En el caso de los/as estudiantes en su discurso es el aprendizaje de la **importancia de las emociones**; desde las intervenciones revisadas no existen sugerencias que refieran que este tema sea abordado como parte del contenido de los programas de educación emocional, se obvia la importancia que éstas tienen, pero al parecer para los/as adolescentes de este muestra no es algo tan obvio.

Desde nuestro punto de vista, este punto es central, ya que para que un aprendizaje sea significativo, es importante que los/as estudiantes comprendan el sentido y la utilidad de lo que aprenden.

Otro aspecto que los/as estudiantes reportaron en su discurso tanto en el grupo focal como en sus diarios es la importancia que tiene para ellos/as poder **convivir**, compartir y conocer a sus compañeros/as. Este dato se nos hace muy importante comentarlo ya que al parecer dentro de sus actividades escolares cotidianas varios de ellos/as sienten que no conviven y que la intervención favoreció que pudieran interactuar con sus compañeros/as.

Un aspecto que también estuvo presente en el discurso de los/as estudiantes son los comentarios positivos que realizaron respecto al ambiente de la clase y la dinámica de esta; al parecer para los/as estudiantes fue muy importante tener un espacio en el que se sintieran escuchados, respetados y en el que las actividades fueran agradables para ellos/as. Estos resultados se relacionan con los encontrados por De Ibarrola, Remedi y Eiss (2014) en el que los/as estudiantes valoran este tipo de ambiente que según los lineamientos de la SEP (2011) debe ser una característica de la tutoría.

6.2 CONCLUSIONES

El objetivo general de esta investigación fue promover el desarrollo de competencias socioemocionales de un grupo de adolescentes a través de una intervención psicoeducativa. Y con ello los objetivos específicos fueron: conocer si existen diferencias en el desarrollo de las competencias socioemocionales en función del sexo, así como conocer si existen diferencias en el desarrollo de las competencias socioemocionales en función del nivel de partida de inteligencia socioemocional reportado por el EQ-i.



De acuerdo a los resultados del análisis cualitativo podemos concluir que es posible favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales de los/as estudiantes dentro del espacio de tutoría; el cual desde nuestra experiencia es un espacio ideal para el inicio del desarrollo de dichas competencias. Con base a esos resultados podemos señalar que la competencia más favorecida fue la regulación emocional.

En relación al desarrollo de las competencias socioemocionales, notamos que al parecer la **regulación emocional** y la **conciencia emocional**, son competencias base para otras, mientras que la **competencia social** se puede favorecer de forma transversal en el trabajo diario, según sea la forma en cómo se diseñen las actividades y el ambiente de aprendizaje que se genere. Mientras que en los casos de la **autonomía** emocional, así como las **competencias para la vida y el bienestar**, requieren del desarrollo de otras, además de que el desarrollo de todas sus sub-competencias es muy complejo, principalmente por la etapa de desarrollo en las que se encuentran los/as adolescentes.

A pesar de ello es importante que se promuevan algunas de sus sub-competencias, en el caso de las competencias para la vida y el bienestar, toma de decisiones y buscar ayuda; ya que a pesar de que no se reportaron los datos de entrevistas informales con los/as estudiantes del grupo, durante el taller, varios de ellos/as se acercaron a conversar con la investigadora o con el profesor; para conversar sobre sus| problemáticas, varias de ellas relacionadas con la toma de decisiones. Además, en el caso de dos estudiantes llamo la atención que se acercaron hasta el último día de la intervención para expresar sus problemáticas, uno de ellos inclusive puntualizo que tenía mucho tiempo viviendo la situación que reporto pero que no se lo había comentado a nadie.

En el caso de la autonomía emocional, consideramos resulta fundamental favorecer la autoestima, pero antes, es necesario intervenir en aspectos más básicos como lo es el conocimiento de sí mismo, a pesar de que no es parte de las competencias socioemocionales en la que se basó la intervención, varios estudiantes reportaron un desconocimiento de sí mismos, además de que dado a la etapa en la que se encuentran, es algo que les ayuda bastante en la construcción de su identidad; sumado a esto se encuentra que tanto en nuestra muestra como en la de Ruvalcaba, Gallegos y Lorenzo (2014) la dimensión intrapersonal (en la que se encuentra ubicada la autoestima), es un



área en la que los/as estudiantes puntúan bajo. Consideramos que a través de la tutoría y sus distintos ámbitos de acción, en específico en el de proyecto de vida, se pueden diseñar o adaptar actividades para el desarrollo de esta área.

Por otra parte, de acuerdo a los resultados por **sexo** en el análisis cualitativo, podemos concluir que existen diferencias en la forma en cómo se desarrollan sus competencias socioemocionales; al parecer la promoción de la regulación emocional y la comprensión de las emociones de los demás (en específico la empatía) fue una oportunidad fructífera principalmente para los hombres, de expresar y aprender a regular sus emociones, aspecto que culturalmente no se promueve en ellos. Por lo que se resulta muy importante seguir realizando intervenciones de este tipo.

Debido a que no es el objetivo de esta investigación no ahondamos más en el tema, por lo que se sugiere para futuras investigaciones indagar en las diferencias entre ambos sexos, que nos permitan conocer más sobre el desarrollo socioemocional de cada sexo; así como identificar técnicas o estrategias que se ajusten a las necesidades de cada uno.

En relación al nivel de partida, de acuerdo al análisis cualitativo, identificamos que existen diferencias en la forma en cómo desarrollan los/as adolescentes las competencias socioemocionales en función de su nivel de inteligencia emocional, consideramos que sería pertinente indagar de qué forma difieren, para identificar qué características debe tener una intervención psicoeducativa para que todo/as los/as estudiantes puedan beneficiarse.

Por otra parte, a raíz de los resultados cualitativos respecto al ambiente de aprendizaje, convergemos con las investigaciones que realizó el grupo CASEL (2007, en Mena; 2009), en el que señalan la importancia de que en los programas de educación emocional se generen ambientes seguros para el aprendizaje; en específico consideramos que generar un ambiente basado en el respeto, confianza y colaboración, es un factor clave en el desarrollo de intervenciones psicoeducativas, ya que es un aspecto que los/as estudiantes valoran bastante y que al parecer favorece el desarrollo de las competencias socioemocionales. Al no ser parte de nuestro objetivo no indagamos más acerca de este, por lo que se sugiere realizar investigaciones sobre este en aras de identificar los



elementos que favorecen el desarrollo de las competencias socioemocionales dentro del aula.

En función de los resultados y de la experiencia vivida, podemos decir que promover las competencias socioemocionales es un proceso muy complejo, en el que intervienen distintos aspectos como las características de los/as estudiantes, su contexto sociocultural, pero también la forma en cómo se lleve a cabo (diseño, aplicación y evaluación), la personalidad del aplicador, el ambiente de aprendizaje; además de que por sí mismo el desarrollo socioemocional es muy complejo. Resulta complicado promover todas las competencias socioemocionales, pero como señalan algunos autores y como lo denotan nuestros resultados al promoverse algunas competencias se desarrollan otras, o algunas son la base para otras, por lo que resulta importante buscar formas en las que se puedan favorecer el desarrollo de cada una de estas.

A pesar de la complejidad de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales, resulta sumamente importante seguir diseñando, aplicando y evaluando intervenciones psicoeducativas, en pro del desarrollo socioemocional, ya que en voz de diversos autores, así como de las/as estudiantes y el profesor, el aspectos socioemocional es un área que casi no se promueve en las escuelas.

Aunado a esto se encuentra que al ser un proceso de desarrollo, no se pueden realizar solo intervenciones en aislado que a pesar de tener resultados positivos con es el caso de la presente investigación, también es cierto que hay aspectos que no se terminan de favorecer, otros que apenas se favorecen y otros más que no se desarrollan. Por lo cual es necesario que como se muestra en los programas para favorecer competencias socioemocionales y como lo señala el profesor en la entrevista, la promoción del desarrollo socioemocional se integre a la vida escolar; además de que como comentan Pérez-González y Pena (2011) sea un proyecto en el que se implique toda la comunidad educativa (profesores, directivos, familia); involucrar a la familia sería muy importante ya que al ser estos parte fundamental de las vida de los/as estudiantes, serían grandes aliados.

Por otra parte consideramos que la presente investigación pone de manifiesto la importancia de utilizar distintas fuentes de información y distintos métodos, ya que ofrece



perspectivas distintas y complementarias sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales, enriqueciendo su análisis y comprensión.

Limitaciones y sugerencias

La evaluación es un aspecto fundamental de toda intervención, ya que esta da pie a identificar en qué aspectos se debe modificar y nos permite brindar los apoyos requeridos, aunque es cierto, que esa no es una tarea fácil.

Desde nuestra experiencia, tuvimos algunas dificultades con la elección del instrumento ya que no identificábamos aquel que fuera idóneo para la presente investigación, así que se decidió usar aquel que ya había sido utilizado para la evaluación de competencias socioemocionales en México y que resultó no ser el más pertinente para población adolescente de la Ciudad de México. Sin embargo, consideramos que esta decisión fue una de nuestras limitaciones, ya que el **instrumento** utilizado EQ-i mide inteligencia socioemocional, mientras que nuestra intervención se basaba en un modelo de competencias socioemocionales; a pesar de que se buscó la forma de cómo disminuir esa problemática realizando una integración de ambos modelos, encontrando que son próximos, consideramos una necesidad de validar instrumentos para nuestro contexto.

En esta misma línea, a pesar de que consideramos importante utilizar medidas de auto-informe que nos reporten la percepción de los/as participantes, también creemos oportuno emplear instrumentos que nos brinden información sobre el nivel de competencia de cada estudiante; consideramos que esto se pudo lograr mediante instrumentos que midan la capacidad de los/as estudiantes para utilizar sus competencias socioemocionales.

Otra forma de hacerlo podría ser por medio de actividades en las que los/as estudiantes movilicen sus conocimientos, habilidades y actitudes socioemocionales, las cuales podrían grabarse con el consentimiento de las familias y con la premisa de ética profesional; llevando un seguimiento sobre la partida de cada estudiante por medio de listas de cotejo o rúbricas de evaluación.

Es importante señalar que tanto la evaluación con instrumentos estandarizados y el análisis del comportamiento de cada estudiante, puede requerir mucho trabajo, sobre todo si



pensamos que lo tendría que realizar un/a docente o un psicólogo/a escolar o ambos, por lo que una forma de aligerar esa carga y de involucrar a los/as estudiantes en la propia evaluación de su proceso, es que cada estudiante llevase su propio seguimiento con una lista de cotejo o rubrica que se usará al inicio, a la mitad y al final de la intervención, o inclusive se integrará la co-evaluación entre iguales, o se involucrara a las familias u otros actores educativos. Aunque esto también implica el desarrollo de listas de cotejo o rubricas de evaluación que midan la competencia socioemocional, lo cual sería muy oportuno, ya que además que permiten dar información específica sobre el nivel de competencia de cada estudiante, es una herramienta con la que los/as docentes se sienten más familiarizados y que podría ser utilizada por los/as estudiantes y otros agentes educativos.

En relación a la evaluación del proceso, consideramos que el **diario** es una herramienta bastante útil, pero es muy importante que hasta que los/as estudiantes se habitúen a este, recordarles las instrucciones del llenado o tener el diario prediseñado, con las preguntas guía en cada hoja, ya que tuvimos algunas dificultades con estudiantes que solo escribían solo uno de los elementos del diario.

Consideramos relevante sumar a los tópicos tratados en la intervención, sesiones en las que se aborde la importancia e implicación de las emociones en la vida cotidiana, ya que a pesar de que dentro de nuestras sesiones no destinamos una sesión para este tema, lo abordamos en la sesión de introducción y era una constante dentro del discurso de la investigadora en las sesiones; los/as estudiantes reportaron el aprendizaje de la importancia de sus emociones.

Durante la realización del diseño no se ubicaron referencias amplias que podamos consultar sobre el cómo llevar a cabo la educación socioemocional, que nos den un ejemplo de las actividades que puedan servir; por lo que consideramos esto nos habla de la falta de propuestas en esta área o de publicación de propuestas; generando así la necesidad de generar vías de comunicación con otros/as profesionistas o especialistas que aborden esta temática, para compartir ideas, propuestas y experiencias que enriquezcan nuestra práctica. Creemos que esta pequeña propuesta puede servir como ejemplo, a las actividades que se pueden llevar a cabo.



Con base a nuestra experiencia y lo señalado por autores, consideramos que es muy importante realizar una evaluación de las actividades de la intervención propuesta, tanto por jueces expertos, con conocimientos teóricos del tema pero sobre todo con conocimientos de la población atendida, en la que los/as docentes se vuelven un referente muy importante, ya que además de su experiencia con la población, tienen conocimientos específicos sobre el grupo.

Sin duda alguna, uno de los aspectos importantes dentro del desarrollo de intervenciones psicoeducativas, es diseñar actividades y secuencias didácticas, atractivas para los/as estudiantes, en la que el estudiante tenga un rol activo, que construya su propio aprendizaje; pero sobre todo que se ajuste a las necesidades de los/as estudiantes. Debido a los grandes grupos que atienden diariamente los/as docentes es complejo que las actividades tomen en cuenta todas las necesidades particulares de los/as estudiantes, pero es posible partir de aquellas en las que los/as estudiantes convergen y adaptar el ritmo de la intervención en función de la evolución del grupo.

Aunado al diseño de actividades adecuadas para la población atendida, resulta importante identificar aquellas estrategias, técnicas y actividades eficaces que favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales, por ello consideramos importante tomar este aspecto en cuenta para futuras investigaciones, ya que a pesar de que en esta contamos con información para analizar este aspecto no es el objetivo de la presente investigación.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta en futuras investigaciones, es realizar libro de códigos para cada fuente y someterlos a un proceso de confiabilidad; ya que a aunque realizamos un libro de códigos para los diarios de los/as estudiantes, el cual fue confiabilizado por dos jueces y que utilizamos este como base para las otras fuentes de información (grupo focal y entrevista al profesor), algunas de las categorías de los/as estudiantes del grupo focal y el profesor no fueron validadas.

Otro aspecto importante a señalar es la importancia de realizar investigaciones con metodología mixta, ya que desde nuestra experiencia, permiten tener un idea más amplia del desarrollo de las competencias socioemocionales, a pesar de las dificultades con los modelos seleccionados, pudimos triangular la información que nos arrojaron y además nos



servimos de que durante la realización de la investigación nos percatamos de que son complementarios. Por un lado los métodos cuantitativos nos permitieron dar cuenta de ciertos aspectos numéricos y por el otro los cualitativos no permiten darle voz a los/as participantes.

Implicaciones para el psicólogo escolar

Como señalábamos no es fácil desarrollar este tipo de programas, mucho menos si no se cuenta con la capacitación necesaria para hacerlo; por lo que surge la necesidad de formación en esta área, tanto para el diseño, como para la aplicación y evaluación del desarrollo socioemocional, no solo de nosotros/as como psicólogos, sino también de los/as profesores/as, a quienes se les demanda favorecer el desarrollo integral de los/as estudiantes sin recibir capacitación sobre el cómo hacerlo.

Como psicólogos escolares, consideramos que podríamos realizar programas de capacitación docente para el desarrollo de competencias socioemocionales, aunque más que capacitar, sería importante acompañar a los/as docentes en el proceso de diseño o adaptación, aplicación y evaluación de los mismos; siendo aliados en la aplicación de este tipo de programas, partiendo de relaciones de colaboración en la que se valoran y toman en cuenta las contribuciones de cada profesionalista. Buscando también, el involucramiento de las familias, ya sea como fuente de evaluación o como parte de un programa para familias, ya que como señala la literatura son parte importante del desarrollo de los/as adolescentes, en específico del desarrollo socioemocional.

Uno de los aspectos importantes a tomar en cuenta es en favorecer que los/as profesores/as adopten y adapten las practicas realizadas en la educación socioemocional, dando espacio a que sean ellos quienes apliquen las sesiones, ya que serán ellos/as los/as que continúen con el trabajo formativo de los/as estudiantes.

Realizar un trabajo de esta índole, requiere de un proceso constante de reflexión, tanto de aspectos personales en relación a las propias competencias socioemocionales como de la práctica profesional (fortalezas y áreas de mejora), implica una evaluación en línea sobre



las necesidades de los/as estudiantes, pero también un análisis de los resultados de cada sesión.

Realizar este tipo de intervenciones, implica la puesta en acción de los distintos conocimientos, habilidades y actitudes sobre el desarrollo socioemocional, la adolescencia, la tutoría, el trabajo colaborativo con docentes y colegas, entre otros aspectos; no es una tarea fácil pero desde nuestro punto de vista tiene frutos enormes, es sumamente gratificante observar el avance de cada uno de los/as estudiantes, escuchar al profesor que convive más con ellos y que lo conoce muy bien, hablar sobre los cambios positivos y escuchar de los propios estudiantes hablar sobre sus avances.

Durante la aplicación reafirme la importancia que tienen el comprender la vida escolar, los tiempos que se tienen en las escuelas y ser más flexible ante estos; adaptarse y ajustar los planes a las nuevas circunstancias, al ritmo de aprendizaje de los/as estudiantes o las necesidades de los mismos. Ya que desde nuestra experiencia tuvimos que ajustar la intervención psicoeducativa a las necesidades de los/as estudiantes den el área intrapersonal.

También, constato la importancia que tiene acercarse a los/as estudiantes, no solo por su necesidad de ser escuchados como lo denotaban ellos/as en sus diarios y en sus comportamientos, o por la importancia de acompañarlos/as en esta etapa; sino por su capacidad de aprender, de proponer y de crear, aspectos que contagian.

A su vez, confirmo la importancia de poder colaborar con los/as profesores/as, de aprender de su experiencia, de enriquecer nuestra práctica con sus conocimientos y habilidades, pero sobre todo de co-construir formas de ayudar al desarrollo integral de los/as estudiantes; así como la importancia de aprender de otros/as colegas, de reconocer la necesidad de apoyarnos en los/as otros/as, reconociéndonos a nosotros/as mismos/as como aprendices.

Por último quiero señalar que este trabajo significo el cierre de este proceso de formación, la integración de todo lo aprendido durante los dos años de maestría, así como una introspección sobre el propio desarrollo personal y profesional; y la puerta hacia otros horizontes.



REFERENCIAS



ERENCIAS

- Adam, E. (col.). (2003). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó
- Aguilera, M. d L.; Méndez, N. y Sandoval, S. (2015). Educación socioemocional: la autorregulación y el trabajo en equipo en habitantes de Cuetzalan, Puebla y en alumnos de bachillerato de la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*. (12), 23-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263139243003>
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de educación*, 354, 347-349. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_31.pdf
- Alarcón, F. M. (2017). *Manifestación de la Auto-Autoría en estudiantes de secundaria* (Tesis de maestría). México: UNAM Facultad de Psicología.
- Alonso, L. y Caballero, C. (2010). La educación para la salud, un reto actual. *Salud Uninorte*, Vol. 26(1), i-iii. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81715089001>
- Álvarez, M. (ed.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. España: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121241/113891>
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*, Vol. 23(1), 39-49. Recuperado de: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambrona.pdf>
- Anaya, D. (2009). Aprendizaje y ciclo vital. (85-113). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: SANZ Y TORRES
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, Vol. 18, 13-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, Vol. 5(28), 19-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>



- Barraza, A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación ¿Cómo valorar un coeficiente de confiabilidad?. Vol 2. (6), 6-10. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense6.pdf>
- Belsy, J. (2006). Cognitive and socioemotional development. (pp. 269-299). *Experiencing the lifespan*. New York: Worth.
- Berger, K. (2007). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. (7ª ed.) Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Berger, C., Neva M., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. Recuperado de la base de datos Scopus.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1) pp. 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educación*, (11), 9-25. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Bisquerra, R. (2007). *La autonomía emocional: status quaestionis de una una controversia*. (Comunicació presentada en les III Jornades d'Educació Emocional: "Regulació Emocional i Convivència"). Recuperado de: http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/iii_jornades/comunicacions/la_autonomia_personal.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, (2012). *Orientación tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886010>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XX1(10), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.



- Calvo, G. (2003). La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz. *Educación y Educadores*, (6), 69-90. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400606>
- Camelo, S. (2005). Psiconeuroinmunología: breve panorámica. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Vol. 1(2), 148-160. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910204>
- Camino, J. L. (2013a). El pensamiento humanístico: psicología clínica y de la educación. Los orígenes de la psicología humanista. *El análisis transaccional en psicoterapia y educación*. Madrid: CCS.
- Camino, J. L. (2013b). La psicología terapéutica y de la educación en el análisis transaccional. Los orígenes de la psicología humanista. *El análisis transaccional en psicoterapia y educación*. Madrid: CCS.
- Canto, J. (2000). Definición de dinámica de grupos. En: *Dinámica de grupos, aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Aljibe.
- Caruana, A. (2008). Experiencia de convivencia escolar: Programa de educación emocional y prevención de la violencia en la E.S.O. *Padres y Maestros*, 313, 37-38. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1593/2589>
- Castillo, M. y Pérez-Escoda, N. (2013). El valor de la autonomía emocional en la preadolescencia. *Diálogos Federación de Planificación familiar*, 94,16-18. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/2013-Di%C3%A1logos-autonomia-emocional-preadolescencia.pdf>
- Cejudo, J. (2014). La educación emocional en educación secundaria: Programa "Dulcinea". *Educaweb*, Monográfico 295 (Educación Emocional). Recuperado de: <http://www.eduemo.com/Publicaciones/>
- Cejudo, J. (2015). Diseño, desarrollo y evaluación del programa "dulcinea" de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*. (2016). *SEL Competences (Página en línea)*. Recuperado de: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies/>
- Cossío-González, M. y Morell-Campos, N. (2013). Aproximación al término educación moral. *VARONA*, 57, 31-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634164007>



- Cuadrado, M. y Pascual, V. (Ed.) (2007). *Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. (3ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (Coords.). (2014). *Tutoría en escuelas secundarias un estudio cualitativo*. D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/229/P1C229.pdf>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Dymnicki A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Recuperado de: <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/52e9d8e6e4b001f5c1f6c27d/1391057126694/meta-analysis-child-development.pdf>
- Díaz de Greñu, S. y Parejo, J. L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 24(3), 63-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230795005>
- Durán, L., Hernández, M., Díaz, L. y Becerra J. (1993). Educación para la salud. Una estrategia integradora. *Perfiles Educativos*, 62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206207>
- Fernández, A. M; Dufey, M. y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, Vol. 2(1), 8-20. Recuperado de: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179317882002>
- Fernández, M. Bermejo, R., Sainz, M., Llor, L., Hernández, D. y Soto G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 14(3), 55-64. Recuperad de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109004>
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló Morera, M.J. y Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*. 26, 125-147. Recuperado de: <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articuloultimonumero?idArticulo=4212244>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.



- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. VI(16), 110-125. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Fuentes, (2013). En F. López, I. Etxebarria y M. Ortiz (Ed.). *Desarrollo afectivo y social*, (151-180). Madrid: Pirámide.
- García, B. (Ed.). (2009). *Manual de investigación de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basada en proyectos*. D.F.: Manual Moderno.
- García, M. (10 de septiembre de 2015). *México ocupa el primer lugar a nivel internacional en Bullying*. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/10/1045113>
- García, R. I., Cuevas, O., Vales, J. J. y Cruz, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106-121. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-garciaetal.html>
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301006>
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). D.F.: McGraw-Hill.
- INEGI. (2015). *“Estadísticas a propósito del... día internacional de la juventud (12 DE AGOSTO)”*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf>
- Jiménez, T. (2013). La familia con hijos adolescentes. En: Estevéz E. (Coord.). *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Lau, P. S., & Wu, F. K. (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*. Recuperado de: Scopus.
- López, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 153-167. Recuperado de: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- López-Barajas, D., Ortega, F. y Moreno M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172. Recuperado de: <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Macías, G. (2000). *Ser adolescente*. México: Trillas.



- Mathiesen, M. E., Castro, G., Merino, J. M., Mora, O. y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX(2), 199-211. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529673012>
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(3), 1-21 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006>
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 23(2), 203-215. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649006>
- Monzonís, N. y Capllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 256-262. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345741428045>
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, 1, 255-267. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100014
- Mulsow, G. (2008) Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, Vol. 31(1), 1-65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806409>
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *Edupsykhé*, Vol. 12(1), 3-21. Recuperado de: <https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/05/guipuzcoa-versiondefinitiva.pdf>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela Nueva. *Educere*, Vol. 10(35), 629-636. Recuperado de: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Neyem, A., Aracena, C., Collazos, C. y Alarcón, R. (2007). Designing emotional awareness devices: what one sees is what one feels *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, Vol. 15(3), 227-235. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77215303>
- Niño, M. y Escalante, J. (2013). La tutoría como estrategia para reconocer y atender la violencia escolar. *Revista Trabajo Social UNAM*, 4, 139-153. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54084>



- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19(3), 137-152. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927008>
- Olveira, M., Rodríguez A. y Touriñán J. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. Recuperado de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/EDUCACION%20PARA%20LA%20CIUDADANIA%20Y%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Ortiz, M. (2013). Desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria y M. Ortiz (Ed.). *Desarrollo afectivo y social*, (95-124). Madrid: Pirámide.
- Payton, J., Wardlaw D., Graczyk, P., Bloodworth M., Tompsett C. y Weissberg, R. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth. *Journal of School Health*, Vol 70(5), 179-185. Recuperado de: http://www.ocde.us/HealthyMinds/Documents/Mental_Health_SEL_Framework.pdf
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. *Revista electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1183-1208. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654012>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(15), 523-546. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246.pdf
- Pérez-González, J. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21 (2), 434-442. Recuperado de:
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En: R. Bisquerra (Eds.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%2C%202012_INFORME%20FAROS.PDF



- Pérez-González, J. C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35. Recuperado de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%20%26%20PENA%2C%202011.PDF
- Qualter, P., Pool, L. D., Gardner, K. J., Ashley-Kot, S., Wise, A. & Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale: Adaptation and Validation for Young Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 33-45. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1177/0734282914550383>
- Rendón, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Vol. 3(2), 349-363. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930213>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, Vol. 11(2), 237-256. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009>
- Repetto, E., Beltrán, S. Garay-Gordovil, A. y Pena, M. (2006). Validación del inventario de competencias socioemocionales importancia y presencia (ICS-I;ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 17(2), 213-223. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230775005>
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). XXI, *Revista de Educación*, 9, 35-41. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf>
- Repetto, E., Pena G. M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Revista electrónica de Investigación psicoeducativa*. Vol. 5(11), 159-178. Recuperado de: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/inmigracion-y-drogodependencias/otros-recursos-1/M4-Orientacion%20competencias.pdf>
- Repetto, E. y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-111. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316242.pdf>
- Rice, P. (2000). Las emociones del adolescente. (396-421). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.



- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Lorenzo, M. y Borges del Rosal, Á. (2014). Propiedades Psicométricas del inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV) en población mexicana. *Evaluar*, 14, 1 – 14. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/download/8409/11958>
- Ruvalcaba, N., Salazar, J. G. y Gallegos, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES psicología*, 5(1), 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539529002>
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736521.pdf>
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Santrock, J. (2012). Self, identity, emotion, and personality. (129-161). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill
- Serna, M. Pérez-González, J. C. y Manzano, N. (2007). Competencias socioemocionales y alcoholismo: revisión y estado actual de la cuestión. *REOP*, Vol. 18(1), 73-82. Recuperado de: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2007/18-1%20-%20Maria%20Senra.pdf>
- SEP (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Educación Básica Secundaria: Tutoría*. México. Recuperado de: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/tutoria/sec_tutoria2011.pdf
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: <http://www.spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/221>
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, Vol. 19(1), 47-59. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conci%C3%A8ncia.pdf>
- Solorzano, M. M., Longoria, J. y Lima, D. N. (2015). Análisis de programas de tutoría en Instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales. (Cartel. VI Congreso Nacional de Investigación UVM).
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189. Recuperado de: <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=27404409>



- Vinaccia, S., Quiceno, J. y Moreno S. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401610>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*. 4 (2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Vivas, M., Chacón, M. y Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes. *Educere*, Vol. 14(48), 137-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35616720014.pdf>
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales C. A.
- Woolfolk A. (2006). Desarrollo personal, social y moral. (65-104). *Psicología educativa*. (9ª ed.) México: Pearson Education

ANEXOS



ANEXO 1

INTEGRACIÓN DEL MODELO DE INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL DE BAR- ON Y DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL GROP



Integración del Modelo de Inteligencia emocional y de competencias emocionales del GROP

Modelo de inteligencia socioemocional Bar-On		Modelo de competencia emocional del GROP	
	Sub-dimensión	Competencia	Sub-competencia
I N T R A P E R S O N A L	Comprensión emocional de sí mismo	Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de conciencia de las propias emociones. ▪ Dar nombre a las emociones.
	Autoconcepto	Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima
	Independencia	Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoeficacia emocional
	Autorrealización	Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Automotivación
	Asertividad	Competencias para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fijar objetivos adaptativos
I N T E R P E R S O N A L	Relación interpersonal	Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar habilidades sociales básicas ▪ Practicar la comunicación receptiva ▪ Practicar la comunicación expresiva ▪ Compartir emociones ▪ Prevención y solución de conflictos ▪ Capacidad de gestionar situaciones emocionales ▪ Respeto a los demás *
	Empatía	Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de las emociones de los demás
	Responsabilidad social	Competencia social Competencias para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamiento prosocial y cooperación ▪ Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.
MANEJO DEL ESTRÉS	Tolerancia al estrés Control de impulsos	Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento ▪ Regulación emocional ▪ Habilidades de afrontamiento de emociones negativas
ESTADO DE ÁNIMO	Optimismo	Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud positiva ▪ Competencia para autogenerar emociones positivas
	Felicidad	Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪
ADAPTABILIDAD	Resolución de problemas	Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevención y solución de conflictos
	Prueba de realidad	No están presentes en el modelo	
	Flexibilidad		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resiliencia
No están presentes en el modelo		Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad ▪ Análisis crítico de las normas sociales. ▪ Resiliencia
		Competencias social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de gestionar situaciones emocionales
		Competencias para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de decisiones ▪ Buscar ayuda y recursos ▪ Bienestar subjetivo



▪ Fluir



ANEXO 2

FICHAS TÉCNICAS

SESIÓN 1: ENCUADRE DEL TALLER

Objetivo general: Presentar el taller a los/as estudiantes, establecer acuerdos para el trabajo, así como un punto de partida de sus competencias socioemocionales.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Duración
<i>Bienvenida y presentación del taller</i>	Presentar a los estudiantes la estructura y los objetivos del taller.	Vamos conociéndonos/Bienvenida/ Introducción <ul style="list-style-type: none"> • Presentación ante el grupo. • Dar la bienvenida a los/as estudiantes al taller. • Explicar de manera general los temas que se van a abordar en el taller y los objetivos del mismo. 	-Pizarrón -Plumón -Borrador	5 minutos
<i>Encuadre del taller</i>	Establecer acuerdos sobre las normas de trabajo.	Estableciendo acuerdos <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conformación de equipos</u> Dividir al grupo en equipos de seis personas, indicarles que cada equipo debe seleccionar y escribir tres reglas que quieran para el taller (cada regla en una mitad de hoja). Dar a los/as adolescentes ejemplos de reglas como: lo que se comenta en el grupo se queda en el salón (no se divulga), respetar los turnos de los/as demás, etc. • <u>Plenaria</u> Los/as estudiantes comentarán sus reglas y las pegaran en un papel bond rotulado con el título: Nuestros acuerdos. Las reglas que se repitan, deberán de colocarse sobre las que ya estén pegadas. <p>La/el profesor/a hará el resumen de las reglas, añadirá algunas que no se hayan mencionado y que considera necesarias tales como: escuchar con atención a los/as compañeros/as, respetar los puntos de vista de los demás, etc.</p> <p>Comentar a los/as adolescentes que confía en que ellos/as cumplirán con los acuerdos.</p>	-1 papel bond, con el título: Nuestros acuerdos (Pegarlos en la pared antes de comenzar la sesión). -Plumones -Hojas de colores partidas a la mitad.	15 minutos
<i>Evaluación inicial</i>	Identificar las competencias socioemocionales con los/as	Aplicación de inventario Entregar a los/as estudiantes The BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV); versión en español (BarOn-ICE:NA), reducida y adaptada por	-The BarOn Emotional Quotient Inventory:	15 minutos



	estudiantes cuentan.	Ugarriza y Pajares (2004).	Youth	
<i>Conciencia emocional</i> -Toma de conciencia de las propias emociones -Dar nombre a las propias emociones.	Promover la identificación y expresión de las emociones propias.	Mural de emociones Pedir a los/as adolescentes que escriban o dibujen en la mitad de una hoja que se les proporcionará alguna emoción que aprendieron o sintieron, indicarles que la peguen en un papel kraft que estará pegado en una pared. Mencionarles que cada tercer sesión escriban las emociones que aprendan o sientan y las peguen, sin importar que se repitan, señalarles que en ese caso peguen su hoja en la esquina de la anterior de manera que las otras se puedan ver.	-Papel kraft -Hojas de colores	8 minutos
Cierre		Escribiendo mi diario Explicar cómo funciona el diario, señalándoles a los/as estudiantes que en él pueden escribir lo que sienten y lo que aprenden durante las sesiones, indicándoles que pueden agregarle dibujos. Pedir a los/as estudiantes que escriban el diario. Agradecer la participación de los/as adolescentes.		7 minutos



SESIÓN 2: CONCIENCIA EMOCIONAL

Objetivo general: Promover tanto la identificación como el nombramiento de las propias emociones y las de los demás.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Duración
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior. Agradecer su participación, señalarles que en esta sesión se seguirá trabajando en el reconocimiento de nuestras emociones.</p> <p>Preguntarles si ellos/as identifican todas las emociones que viven, por ejemplo si identifican cuando sienten vergüenza, envidia o sorpresa. Preguntarles cómo se sienten cuando algún profesor/a les dice que va ver un examen sorpresa.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as estudiantes a recordar que existen diversas emociones que experimentamos todos los días ante diversas situaciones, algunas son fáciles de identificar y nombrar, pero otras se nos dificulta más comprenderlas, pero que es muy importante hacerlo, comentarles las razones que ellos/as mencionaban la sesión anterior.</p>		5 minutos
<i>Conciencia emocional</i> / Toma de conciencia de las propias emociones -Dar nombre a las propias emociones -	a) Identificar las emociones que conocen los/as estudiantes. b) Promover la identificación y expresión emocional propia.	Etiquetando emociones Pegar a lo/as estudiantes en la espalda una emoción del documento 1. Invitar al grupo a que se levante y camine por el aula, pedirle que cada que la/el facilitador/a indique se coloquen frente a un/a compañero/a, revisen la nota que tengan pegada en la espalda, hagan gestos y comentarios que ellos/as hacen cuando sienten esa emoción; esto se repetirá en 2 ocasiones (un minuto por repetición). Es importante comentarles a los/as adolescentes que no	-Cinta adhesiva -Hoja de emociones (Documento 1).	17 minutos



<p>Comprensión de las emociones de los demás</p>	<p>c) Promover la identificación y expresión emocional en otros, por medio de su lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>d) Ampliar el vocabulario emocional.</p>	<p>pueden comentar qué emoción tienen escrita sus compañeros/as.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Pedir a cada estudiante que adivine que emoción tenía y qué le permitió reconocerla. Realizar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Conocen todas las emociones que mencionaron sus compañeros? ○ ¿Qué emociones no conocían? ○ ¿Qué emociones identificaron fácilmente? ○ ¿Qué emociones les costó trabajo identificar? ○ ¿Creen que es importante reconocer las emociones? <p>El/la facilitador/a retroalimentará la actividad resumiendo que expresamos nuestras emociones por medio de nuestro cuerpo, a través de nuestros gestos y nuestra postura, ejemplificar alguna emoción: Por ejemplo cuando me enojo yo frunzo el ceño y cruzo los brazos. Mencionar que es por medio de estos comportamientos que los/as demás identifican como nos sentimos y que nosotros/as sabemos cómo se sienten los demás.</p> <p>La/el profesor/a retroalimentará su participación comentando la dificultad que a veces tenemos para identificar nuestras emociones y la de los demás, así como la importancia de hacerlo.</p>		
<p><i>Conciencia emocional</i> -Toma de conciencia de las propias emociones -Dar nombre a las propias emociones. -</p>	<p>a) Promover la identificación y expresión de las emociones propias. b) Promover la identificación, nombrado y expresión de las emociones de los demás.</p>	<p>Preguntarles a los/as adolescentes que música escuchan y por qué la escuchan, qué emociones les genera.</p> <p>Reconociendo mis emociones Comentarles a los/las adolescentes que se les va a poner música, señalarles que tienen que identificar que emoción o emociones sienten con está y plasmar la que ellos/as quieran en un dibujo, un escrito o alguna figura de plastilina u otro material; indicarles que pueden usar los materiales que se encuentran en el escritorio. comentarles</p>	<p>-Música Canción (Atonalí, N octurne op. 9 o dance of the knights) -Plastilina -Hojas blancas</p>	<p>21 minutos</p>



<p>Comprensión de las emociones de los demás.</p> <p><i>Competencia social</i></p> <p>-Compartir emociones.</p>	<p>c) Promover el intercambio de emociones entre los/as estudiantes.</p>	<p>que con ciertas canciones nos sentimos alegres, con otras tristes o miedo,</p> <p>Ponerles a los/as estudiantes La canción, mientras la canción se reproduce hacerles preguntas como: ¿Qué emoción o emociones siento al escuchar esta canción? ¿Qué siento en mi cuerpo con esta/as emoción/es? Comentarles que ya que identifiquen la emoción que sienten, tomen los materiales que quieran y la plasmen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conformación de equipos</u> <p>Pedir a los/as estudiantes que se reúnan en equipos de cuatro compañeros/as y compartan sus producciones, comentando qué emoción representa, si se les dificulto identificar y/o nombrar la emoción que estaban sintiendo, si sintieron algunas diferencias en su cuerpo entre ambas emociones y cuáles fueron esas emociones. Ya que cada integrante termine de compartir indicarles que comenten si las emociones que sintieron todo/as fueron las mismas y por qué creen que existan similitudes o diferencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Indicar a los/as estudiantes que elijan un vocero que comparta la experiencia del grupo, retroalimentar el ejercicio comentando las diferencias que sentimos en nuestro cuerpo antes distintas emociones.</p>	<p>-Colores -Lápices</p>	
<p>Cierre</p>		<p>Escribiendo mi diario</p> <p>Explicar cómo funciona el diario, señalándoles a los/as estudiantes que en él pueden escribir lo que sienten y lo que aprenden durante las sesiones, indicándoles que pueden agregarle dibujos.</p> <p>Pedir a los/as estudiantes que escriban el diario.</p> <p>Agradecer la participación de los/as adolescentes.</p>		<p>7 minutos</p>



DOCUMENTO 1

ETIQUETANDO EMOCIONES

IRA

RABIA

ENOJO

ODIO

TRISTEZA

SOLEDAD

MELANCOLÍA

DESESPERACIÓN

MIEDO

ANSIEDAD

PREOCUPACIÓN

ANGUSTÍA



...CONTINUACIÓN

ALEGRÍA	FELICIDAD	EUFORIA
VERGÜENZA	HUMILLACIÓN	CULPA
ASCO	DESESPRECIO	SORPRESA
CONFIANZA	ADMIRACIÓN	AMOR

SESIÓN 3: REGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivo general: Promover la expresión de emociones y la reflexión sobre la relación entre emoción, cognición y comportamiento.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Duración
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior. Agradecer su participación, señalarles que en esta sesión se seguirá trabajando en el reconocimiento de nuestras emociones.</p> <p>Preguntarles si ellos/as identifican todas las emociones que viven, por ejemplo si identifican cuando sienten vergüenza, envidia o sorpresa. Preguntarles cómo se sienten cuando algún/a docente les dice que va ver un examen sorpresa.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as estudiantes a recordar que existen diversas emociones que experimentamos todos los días ante diversas situaciones, algunas son fáciles de identificar y nombrar, pero otras se nos dificulta más comprenderlas, pero que es muy importante hacerlo, comentarles las razones que ellos/as mencionaban la sesión anterior.</p>		5 minutos
<i>Regulación emocional</i> -Toma de conciencia de la relación entre emoción-cognición y comportamiento	Favorecer la identificación de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.	<p>Comentarles a los/as adolescentes que para seguir diferenciando las reacciones de nuestro cuerpo ante distintas emociones, realizaremos un ejercicio individual.</p> <p>Emociones... ¿Qué causan en mí?</p> <p>Entregar a los/as estudiantes la hoja de trabajo "Emociones... ¿Qué causan en mí?" En la que los/as alumnos/as tienen que identificar y nombrar seis emociones básicas: tristeza, ira, alegría, sorpresa, vergüenza y ansiedad; así como identificar qué ocurre con su cuerpo cuando sienten cada una de esas emociones</p>	-Hoja de trabajo "Emociones... ¿Qué causan en mí?" (Documento 2). -Pizarrón -Marcadores	26 minutos



		<p>(sudoración, temblor de manos, resequedad en la boca, palpitación rápida del corazón, entre otras), que comportamiento y pensamientos tienen cuando las vivencian.</p> <p>Dar un ejemplo del llenado de la hoja de trabajo como el siguiente: Cuando me siento preocupada (dibujar la carita en el pizarrón), siento que mis hombros están tensos, a veces pienso que puedo hacer algo para no sentirme así, entonces evaluó que puedo hacer para solucionar mi preocupación; cuando pienso que las cosas me pueden salir mal, no hago nada o me la paso comiendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Preguntar a los/as adolescentes qué podemos concluir del ejercicio, el/la facilitador/a guiará a los/as estudiantes a notar que nuestro cuerpo tiene ciertas reacciones físicas, pensamientos y comportamientos dependiendo de la emoción que sienten, pedirles que de forma voluntaria compartan algunos ejemplos. Después favorecer que los/as estudiantes deduzcan la relación entre cognición, emoción y comportamiento.</p>		
<p><i>Regulación emocional</i> -Toma de conciencia de la relación entre emoción-cognición y comportamiento</p>	<p>Reforzar la premisa de que existe una relación entre, emoción-cognición y comportamiento.</p>	<p>Mis reacciones ante mis emociones Exponerles a los/as estudiantes el ejemplo de una situación en la que reaccionó de manera poco adecuada ante emociones negativas, ejemplo: El otro día mi hermano llegó y le cambio al canal de televisión que yo estaba viendo, yo me enoje bastante, le dije que siempre era lo mismo con él y me fui. Mi primer impulso fue el de gritarle, lo hice y ante esto, me deje de hablar con mi hermano por unos días. Cuando analice lo que había pasado me di cuenta que no había actuado bien, me hubiera gustado reaccionar distinto porque eso me trajo problemas con mi hermano, me hubiera gustado decirle que yo estaba viendo ese programa y escuchar porque él quería cambiarle, y así llegar a acuerdos.</p>	<p>-Hoja de trabajo “Mis reacciones ante mis emociones” (Documento 3).</p>	<p>15 minutos</p>



		<p>Analizar junto con los/as adolescentes la situación comentada, señalando la emoción que sintió, identificando las sensaciones en el cuerpo, los pensamientos, los impulsos y acciones que realizó, así como las consecuencias que tuvo y las alternativas ante este.</p> <p>Preguntar a los/as adolescentes si han vivido situaciones parecidas. Pedirles que voluntariamente den un ejemplo. Una vez escuchado los ejemplos indicarles que realizarán un ejercicio de forma individual en el que tienen que describir una situación en la que se sintieron enojados, tristes o estresados. Posteriormente tienen que señalar cuál fue el primer impulso que tuvieron ante esa emoción, qué consecuencias hubo y qué otras formas de reaccionar pudieron haber tenido y que posibles consecuencias pudo haber tenido ese actuar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Preguntar a los/as adolescentes si se les dificultó encontrar una reacción distinta a la que tuvieron, a quién le gustaría cambiar su forma de actuar y por qué. Mencionarles la importancia de comprender que la forma en que nos sentimos influye los pensamientos que tenemos y la manera en la que actuamos, ya que cuando no sabemos cómo conducir algunas de nuestras emociones podemos tener algunas dificultades con los demás, ya que actuamos de forma agresiva, tratamos de huir de la situación, o simplemente no hacemos nada, nos paralizamos. Es por eso que es importante aprender a regular nuestras emociones, principalmente las negativas.</p>		
Cierre	Favorecer la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos.	<p>Escribiendo mi diario Escritura del diario Agradecer la participación de los/as adolescentes.</p>		7 minutos

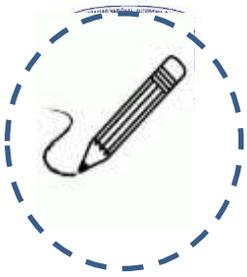


DOCUMENTO 2

EMOCIONES... ¿QUÉ CAUSAN EN MÍ?

Instrucciones: Observa las emociones representadas en cada una de las imágenes, posteriormente completa las preguntas del cuadro.

Emoción	Nombre de la emoción	¿Qué siento en mi cuerpo cuando siento esta emoción?	¿Qué pienso cuándo siento esta emoción?	¿Qué hago cuándo siento esta emoción?
				
				
				
				
				
				



DOCUMENTO 3

¿CÓMO ME GUSTARÍA REACCIONAR?

Selecciona alguna de las siguientes emociones. Enojo Ansiedad

Describe alguna situación en la que viviste esa emoción.

¿Cuál fue el primer impulso que tuviste ante la situación que acabas de describir?

¿Cuál fue la reacción que tuviste ante la situación que acabas de describir?

¿Qué consecuencias tuviste?

¿Cómo consideras que fue tu forma de comportarte?

Volverías a hacer lo mismo o cambiarías algo. ¿Por qué?

¿Qué cambiarías?

SESIÓN 2: REGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivo general: Promover el uso de estrategias y técnicas para manejar el comportamiento ante emociones negativas.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Duración
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior. Agradecer su participación, señalarles que en esta sesión seguiremos identificando como se relacionan nuestras emociones, con nuestro comportamiento y pensamientos.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as estudiantes a recordar que la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento.</p>		5 minutos
<i>Regulación emocional</i> <i>-Regulación emocional</i> <i>-Afrontamiento de emociones negativas.</i>	<p>a) Promover la identificación de estrategias para controlar emociones negativas.</p> <p>b) Promover el uso de la relajación como una forma de</p>	<p>¿Qué hago con mis emociones?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Preguntarles qué hacen ellos para poder controlar emociones como el enojo, tristeza o miedo. Comentarles que una forma de controlar nuestras emociones es por medio de ejercicios de respiración. Cabe señalar que es importante comentarle a los/as adolescentes que sentir enojo, tristeza o miedo no es malo, lo que nos perjudica es tenerlo en exceso o conducir estas emociones hacia comportamientos que nos dañan o perjudican a los demás.</p> <p>Pedirles a los/as adolescentes que identifiquen cómo se sienten, posteriormente indicarles que vamos a realizar un ejercicio de relajación. Usar la hoja de los pasos de la relajación (documento 4).</p> <p>Una vez que termine el ejercicio la/el profesor/a les indicará a los/as adolescentes que de forma voluntaria comenten cómo se sienten.</p>	-Hoja de pasos de relajación (Documento 4).	20 minutos



<p>Regulación emocional -Regulación emocional -Habilidades de afrontamiento</p>	<p>a) Promover la identificación de estrategias para controlar emociones negativas.</p> <p>b) Promover la identificación de personas que pueden fungir como una red de apoyo.</p>	<p>En ocasiones la emoción que sentimos se prolonga o es muy intensa, una forma de expresarla y regularla es a través del arte. Señalarles que vamos a realizar un ejercicio como el que realizamos en la sesión anterior, utilizando música para contactar nuestras emociones y plasmar lo que sentimos.</p> <p>Ponerles a los/as estudiantes la canción de enojo, mientras la canción se reproduce hacerles preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué emoción o emociones siento al escuchar esta canción? ○ ¿Qué siento en mi cuerpo con esta emoción? ○ ¿Qué pensamientos tengo? <p>Comentarles que ya que identifiquen la emoción, que tomen los materiales que necesitan y plasmen la emoción que están sintiendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Preguntar a los/as estudiantes cómo se sintieron durante la canción y después de esta.</p> <p>Comentar la importancia de canalizar nuestras emociones, a través de ejercicios de respiración o de expresarlas por medio del arte.</p>	<p>-Música Canción de enojo -Plastilina -Hojas blancas -Colores -Lápices</p>	<p>18 minutos</p>
<p>Cierre</p>	<p>Favorecer la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos.</p>	<p>Escribiendo mi diario Escritura del diario de la clase. Agradecer la participación de los/as adolescentes.</p>		<p>7 minutos</p>



DOCUMENTO 4

EJERCICIO DE RESPIRACIÓN

1. Ponte en una postura cómoda y cierra los ojos. Respira con tranquilidad tomando el aire por la nariz y expulsándolo por la boca lentamente.
2. Ahora respira más profundamente, en cuatro tiempos para sostenerlo y cuatro para dejarlo salir.
3. Concéntrate en la agradable sensación de estar relajado. Te sientes tranquilo, relajado y muy tranquilo.
4. Sigue respirando profundamente, con cada exhalación saca todo aquello que te hace sentir mal y la inhalar, aspira pensamientos positivos.
5. Ahora cuenta hacia atrás: Cinco, cuatro, tres, dos, uno. Ahora abre poco a poco los ojos.

SESIÓN 5: AUTONOMÍA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Objetivo general: Promover la identificación de las cualidades propias.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as adolescentes a recordar que en ocasiones no expresar nuestras emociones o hacerlo de forma agresiva, nos puede traer dificultades con otros, pero que también existen diversas situaciones que nos hacen sentir mal con nosotros mismos, o inclusive a veces nosotros mismos nos hacemos sentir mal y no vemos fortalezas en nosotros/as.</p>		5 minutos
<i>Autonomía emocional</i> -Autoestima	Promover la identificación de las cualidades propias.	<p>Este soy yo</p> <p>Indicar a los/as estudiantes que realicen un dibujo, un escrito, un mapa titulado “Yo”, en la que reflejen sus cualidades, fortalezas y virtudes. Posteriormente indicarles que lo compartan con un compañero/a.</p>	-Cartulina, un cuarto de cartulina para cada estudiante. -Plumones	25 minutos
<i>Autonomía emocional</i> -Autoestima	Saber dar y recibir elogios.	<p>Abanico de cualidades</p> <p>Indicar a los/as adolescentes que realicen un abanico con una hoja, indicarles que escriban su nombre en el primer pliegue, posteriormente indicarles que le den el abanico a su pareja y que esté les escriba algunas de las cualidades que observan en él/ella.</p> <p>Una vez que terminaron, la facilitadora guiará a los/as estudiantes a reflexionar acerca de que todos somos diferentes, que cada persona es única, que posee muchas cualidades, pero que puede compartir características con otros/as</p>	-Hojas blancas	8 minutos
Cierre	Favorecer la reflexión sobre los aprendizajes	<p>Escribiendo mi diario</p> <p>Escritura del diario. Agradecer la participación de los/as adolescentes.</p>		7 minutos



SESIÓN 6: AUTONOMÍA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Objetivo general: Promover la identificación de las cualidades propias, como una base para el establecimiento de metas para el proyecto de vida.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as adolescentes a recordar que en ocasiones no expresar nuestras emociones o hacerlo de forma agresiva, nos puede traer dificultades con otros, pero que también existen diversas situaciones que nos hacen sentir mal con nosotros mismos, o inclusive a veces nosotros mismos nos hacemos sentir mal y no vemos fortalezas en nosotros/as.</p>		5 minutos
<p><i>Autonomía emocional</i></p> <p>-Autoestima</p> <p><i>Competencias para la vida y el bienestar</i></p> <p>-Fijar objetivos adaptativos</p>	<p>a) Promover la identificación de las cualidades de los demás y las propias.</p> <p>b) Promover la reflexión acerca de la relación entre las cualidades que poseemos con el establecimiento de metas para el proyecto de vida.</p>	<p>Mis fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Comentar a los/as adolescentes la importancia de analizar los aspectos que nos gustan o los que no nos gustan de nosotros mismos/mismas, su relación con lo que queremos lograr en nuestra persona y en nuestra vida, y como nuestras cualidades nos pueden ayudar a lograr nuestras metas.</p> <p>Entregar a los/as estudiantes la hoja de trabajo “Mis fortalezas, mis recursos para cumplir mis metas”. Explicar a los/as estudiantes que la hoja está dividida en cuadrantes, en el que se titula lo que me gusta de mi persona, deben escribir lo que les gusta de ellos/as, sus fortalezas y capacidades; la que dice lo que no me gusta, deben de señalar los aspectos que no les gustan de ellos/as; en otro cuadrante deben comentar cuáles son sus</p>	<p>-Hoja de trabajo, “Mis fortalezas, mis recursos para cumplir mis metas” (Documento 5).</p> <p>-Hojas blancas cortadas a la mitad</p> <p>-Plumas</p>	38 minutos



		<p>metas para este año y en el último cuadrante señalar cuales de sus características le van ayudar a lograrlas y que van a realizar para conseguirlas.</p> <p>Señalar a los/as alumnos/as que las metas que se establezcan deben de ser próximas y específicas, así como las acciones que van a realizar para lograrlas. Dar ejemplos de metas específicas y próximas:</p> <p>Ejemplo de meta real: mi meta es aumentar mis calificaciones en historia y matemáticas para ello voy a entregar todos mis trabajos, además de estudiar para mis exámenes.</p> <p>Ejemplo de meta no específica: Ya casi acaba el bimestre Mi meta es sacar 10 en todas las materias, ya casi acaba el bimestre, pero no he entregado casi tareas.</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Conformación de equipos</u> <p>Dividir al grupo en equipos de cinco personas, indicarles que compartan sus respuestas, mencionando si se les dificulto encontrar sus fortalezas o sus áreas de oportunidad, indicarles que entre ellos/as identifiquen si las metas de sus compañeros son próximas y específicas, y si son posibles en función de sus cualidades y de lo que piensan hacer para lograrlas.</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Plenaria</u> <p>Pedir que un estudiante señale los comentarios que hicieron en el equipo. Retroalimentar señalando la dificultad que tenemos de ver los aspectos positivos en nosotros mismos, pero que sin duda todos/as los tenemos; y que nuestras fortalezas son nuestros recursos para alcanzar nuestras metas.</p> <p>Comentarles que así como nosotros vemos nuestras virtudes, cualidades los otros también las notan. Indicarles que entre ellos/as se ayuden para ponerse la mitad de una hoja blanca en la espalda en la que tienen que escribir, ya</p>		
--	--	---	--	--



		que todos tengan su hoja pegada indicarles que tienen que escribir una cualidad de su compañero. ¿Preguntarles si ellos coinciden con lo que dicen sus compañeros y por qué?		
Cierre	Favorecer la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos.	Escribiendo mi diario Escritura del diario. Agradecer la participación de los/as adolescentes.		7 minutos



DOCUMENTO 5

MIS FORTALEZAS, MIS RECURSOS PARA CUMPLIR MIS METAS

Instrucciones: Completa cada una de las frases de la hoja.

<p>LO QUE ME GUSTA DE MI ES...</p>	<p>LO QUE NO ME GUSTA ES ...</p>
<p>LO QUE ME GUSTARÍA LOGRAR EN MI PERSONA Y EN MI VIDA...</p>	<p>¿CÓMO LO VOY A LOGRAR?</p>

SESIÓN 7: AUTONOMÍA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Objetivo general: Promover el sentido de autoeficacia emocional y habilidades de afrontamiento de emociones negativas.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as adolescentes a reflexionar sobre la importancia de identificar nuestras fortalezas, para estar bien con nosotros mismos y para cumplir nuestras metas.</p>	Dinámica	5 minutos
Autonomía emocional Autoeficacia emocional	Promover la reflexión de que cada persona puede cambiar su estado emocional.	<p>Puedo sentirme mejor Comentarles que así como recibimos comentarios positivos sobre nosotros, también nos hacen negativos, algunos de ellos nos hacen sentir mal (tristes, enojados) y nos afectan demasiado.</p> <p>Entregarles la hoja de trabajo “Puedo sentirme mejor”, en esta los/as estudiantes realizarán una reflexión sobre algún comentario o situación que los han hecho sentir mal y que identifiquen qué de lo que les comentaron es cierto y que no, así como ellos/as que pueden hacer con las emociones que están sintiendo.</p> <p>Pedir que se integren con algún/a compañero/a con la que sientan confianza y que compartan la situación, revisando juntos/as sus respuestas. Preguntar a los/as estudiantes que en pareja contesten las siguientes preguntas ¿Cómo me sentí? ¿Qué efectos tuvo en mí? ¿Qué puedo hacer para sentirme mejor?</p> <p>Retroalimentar el ejercicio comentando que nosotros/as mismos/as podemos cambiar nuestro estado de ánimo, que podemos hacer cosas que nos hagan sentir mejor.</p>	<p>-Hoja de trabajo, “Puedo sentirme mejor”. (Documento 6).</p> <p>-Lápices</p> <p>-Plumas</p> <p>-Hojas blancas</p>	38 minutos



		Preguntarles a los/as estudiantes que cosas hacen para sentirse mejor.		
<p><i>Regulación emocional</i></p> <p>-Habilidades de afrontamiento</p> <p><i>Competencias para la vida y el bienestar</i></p> <p>-Buscar ayuda y recursos</p>	<p>a) Promover la identificación de estrategias para controlar emociones negativas.</p> <p>b) Promover la identificación de personas que pueden fungir como una red de apoyo.</p>	<p>Haciendo cosas para sentirme mejor</p> <p>Comentarles a los/as estudiantes que una forma de sentirnos mejor es compartir nuestros sentimientos con otras personas.</p> <p>Pedirles que identifiquen a aquellas personas de su familia, de la escuela o amigos/as a quienes pueden recurrir si tienen alguna dificultad o cuando se sienten tristes, y que las plasmen en la hoja de trabajo “Ellos/as me pueden ayudar”.</p> <p>Retroalimentar el ejercicio comentando que todo/as tenemos personas a los/as que podemos recurrir cuando nos sentimos tristes, enojados, decepcionados, etc. Que no tiene nada de malo acercarnos a otros para pedir ayuda o simplemente para sentirnos escuchados.</p>	<p>Hoja de trabajo “Ellos/as me pueden ayudar” (Documento 7).</p>	<p>13 minutos</p>
Cierre		<p>Escribiendo mi diario</p> <p>Escritura del diario.</p> <p>Agradecer la participación de los/as adolescentes.</p>		<p>7 minutos</p>



DOCUMENTO 6

PUEDO SENTIRME MEJOR

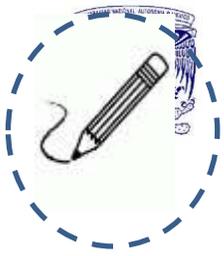
Describe algún comentario o situación que te haya hecho sentir muy mal.

¿Quién te hizo sentir mal?

¿Qué fue lo que te hizo sentir mal de ese comentario o situación?

¿Crees que quién te hizo ese comentario tenía un poco de razón en lo que te dijo o crees que la situación que viviste fue de cierta manera injusta? ¿Por qué crees que sí o por qué crees que no?

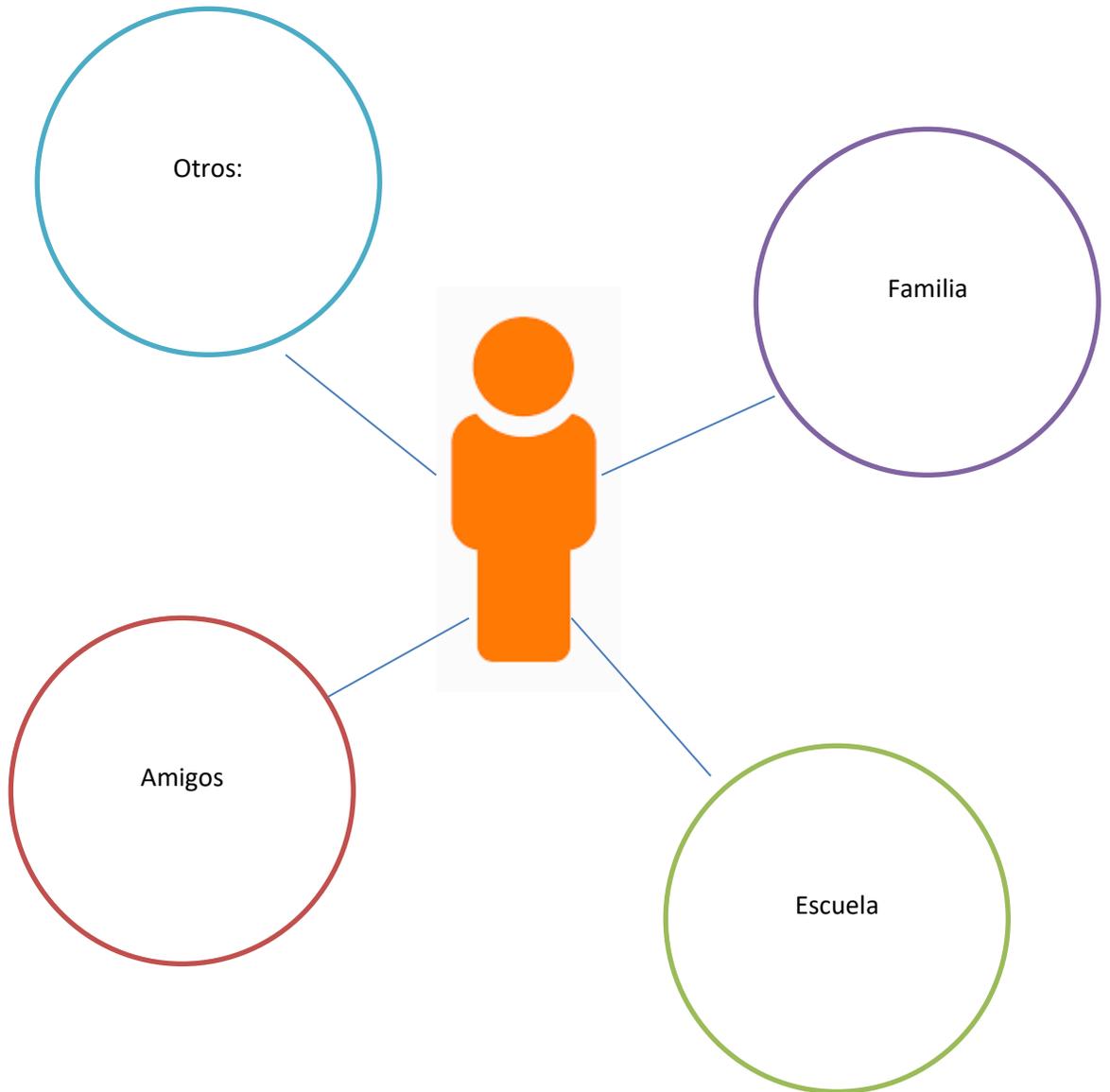
¿Qué te gustaría hacer para dejar de sentirte así?



DOCUMENTO 7

ELLO/AS ME PUEDEN AYUDAR...

Instrucciones: Identifica que personas te pueden ayudar si tienes algún problema y escríbelos en el círculo que les corresponde.



SESIÓN 8: COMPETENCIA SOCIAL Y CONCIENCIA EMOCIONAL

Objetivo general: Promover la escucha activa, así como la comprensión de las emociones de los demás.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as adolescentes a reflexionar sobre la importancia de contar con personas con quienes podamos hablar y compartir nuestras emociones; además de que ellos mismos pueden ser personas que escuchen.</p>		5 minutos
<p><i>Competencia social</i></p> <p>-Comunicación receptiva (escucha activa).</p> <p>-Comprensión de las emociones de los demás</p>	<p>a) Favorecer que los/as estudiantes conozcan qué es la escucha activa.</p> <p>b) Promover la práctica de la escucha activa.</p> <p>c) Promover la empatía en los/as adolescentes.</p>	<p>Escuchando con atención</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Conformación de parejas</u> <p>Dividir al grupo en parejas, pedirles que se asignen una letra a o b, después les comentará que la actividad consistirá en que platicuen sobre sus gustos e intereses, pero que durante el ejercicio cada uno de ellos tendrá que seguir una instrucción que está contenida en una tarjeta, la cual no deben mostrarle a nadie.</p> <p>Entregar la tarjeta a cada estudiante. La indicación para los/las adolescentes que tengan la letra “a” es: Cuando tu compañero te platiqué, no lo escuches, no lo mires, interrúmpelo y ponte a realizar otra actividad (por ejemplo: escribe, canta una canción, plática con otro compañero). La instrucción para los/as alumnos/as con la letra “b”, es: Cuando tu compañero cuente trate de conversar contigo, escúchalo con atención, observa sus gestos, pregunta si no te ha quedado claro algo, míralo a los ojos, etc. Indicar a los/as estudiantes que cada uno tiene dos minutos para compartir, indicar que los/las adolescentes que tienen la letra “a” comienzan.</p> <p>Una vez que hayan terminado pedirles que con su pareja</p>	Tarjetas según la cantidad de estudiantes (Documento 8).	20 minutos



		<p>comenten como se sintieron durante la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Hacerles las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Hubo diferencias en la forma en que se sintieron? ○ ¿Notaron algunas diferencias entre cada uno de los roles que jugaron? <p>Comentar a los/as estudiantes que así como queremos que nos escuchen también es importante escuchar a los demás, comentar que las relaciones son recíprocas. Realizar una lluvia de ideas sobre el significado de la palabra escuchar.</p> <p>Retroalimentar el ejercicio señalando la importancia de escuchar a los/las demás, remarcando los sentimientos positivos que tienen los otros cuando nos escuchan y lo que aprendemos de los demás al escuchar. Retomar las ideas de los/as estudiantes sobre lo que es escuchar y comentar que la escucha activa implica prestarle atención al otro, mostrando interés por lo que nos dice, pidiéndole más información, tratando de entender su punto de vista y sus sentimientos.</p> <p>Preguntar a los/as estudiantes que mencionen que características de la escucha activa observaron en sus compañeros/as.</p>		
<p><i>Conciencia emocional</i> -Comprensión de las emociones de los demás. <i>Competencia social</i> -Capacidad de</p>	<p>Promover la comprensión de las emociones de los demás y que actúen en función de estas.</p>	<p>Las emociones de los otros Pedir cuatro voluntarios, asignarles a cada uno un rol (de forma individual y discreta), uno de ellos representará un estudiante que acaba de tener una discusión con sus padres y se siente enojado porque no lo dejan llegar a su caso en la madrugada, el otro compañero representará a un/a estudiante que acaba de tener un conflicto con su amigo, porque su amigo quiere que tome drogas y él/ella no quiere y se siente muy triste. Los/as otros/as dos</p>		<p>18 minutos</p>



gestionar situaciones emocionales en los demás.		<p>compañeros/as tratarán de llevar una conversación en parejas.</p> <p>Si algún compañero/a les dice que esta triste porque se le acaba de morir su mascota que era muy importante para él/ella ¿Qué hacen? Tomar la respuesta de algún/a adolescente que mencione que darle palabras de aliento u otra respuesta similar y preguntarle ¿Por qué haces, en lugar de ponerte a reír?</p> <p>Comentar a los/as estudiantes que cuando nos comunicamos con los/as demás, ellos/as nos expresan situaciones que viven, algunas de ellas pueden ser difíciles y nosotros/as nos comportamos de acuerdo a esto; una forma de saber que decir es pensar en lo que a nosotros/as nos gustaría que nos dijeran o recordar lo que nos han dicho y nos han hecho sentir mejor.</p>		
Cierre	Favorecer la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos.	Escribiendo mi diario Escritura del diario Agradecer la participación de los/as adolescentes.		7 minutos

SESIÓN 9: COMPETENCIA SOCIAL

Objetivo general: Promover la comunicación asertiva.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Duración
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior, agradecerá su participación.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as estudiantes a recordar que la importancia de pedir ayuda.</p>		5 minutos
<p><i>Competencia social</i></p> <p>-Comunicación expresiva</p>	Concientizar acerca de la importancia de la comunicación.	<p>Y si no pudiera comunicarme...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conformación de equipos</u> <p>Dividir al grupo en equipos de cinco personas, pedir que los/as estudiantes que nombren a uno de ellos/a observador/a. Entregar a cada equipo un sobre con piezas para formar cuatro cuadrados (documento 9), indicar que no se puede abrir todavía el sobre, mientras se entrega a cada equipo un sobre, indicar que el sobre contiene piezas de cartulina para formar cuatro cuadrados y que cada integrante debe tomar tres piezas al azar y formar uno; pero sin poder hablar, ni comunicarse con señas.</p> <p>Comentar que tienen un minuto y medio para terminar de formar los cuadrados y que los/as observadores/as tienen que asegurarse que las reglas sean respetadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Pedir a los/as adolescentes que comenten cómo se sintieron. Preguntar a los/as observadores/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Como se comportaron sus compañeros/as (Si respetaron las reglas). ○ Si algún compañero/a terminó su rompecabezas. 	-Cuadrados para recortar (Documento 9)	13 minutos



		<ul style="list-style-type: none"> ○ Cómo creía él/ella que se sintieron sus compañeros. <p>Retroalimentar el ejercicio señalando que es muy importante comunicarnos con los demás.</p>		
<p>Competencia social -Comunicación expresiva -Asertividad</p>	<p>a) Reforzar la premisa de que existe una relación entre, emoción-cognición y comportamiento.</p> <p>b) Promover la expresión asertiva de las emociones propias.</p> <p>c) Promover la práctica de la comunicación asertiva de las propias emociones.</p>	<p>¿Y ahora qué hago?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conformación de equipos</u> <p>Dividir al grupo en equipos de cinco estudiantes. Entregar a los/as alumnos/as las hojas de trabajo “¿Y ahora qué hago?” en cada una de ellas se presentan situaciones que muestran un conflicto en distintos contextos en los que se desarrollan los/as adolescentes. Indicarles que en equipos de 5 elijan que harían ante las situaciones del ejercicio. Comentarles que expresen sus ideas y que respeten las ideas de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Pedirle a los equipos que uno de ellos comparta una de sus respuestas, señalarle a los/as demás alumnos/as que indiquen qué consecuencias podría tener su respuesta y por qué, preguntarles qué modificarían.</p> <p>Guiarlos a identificar las posibles consecuencias de elegir ciertas formas de comportamiento (conflictos con los demás o sentirse mal por no expresar su sentir) y a que noten la importancia de actuar y expresarse asertivamente. Retomando las ideas de los/as alumnos/as mencionar la relación entre emoción-cognición-comportamiento, posteriormente construir una definición de asertividad, de manera que quede una definición como la siguiente: “La asertividad es la capacidad de expresar lo que sentimos, creemos y queremos, escuchando, respetando y validando las opiniones, emociones y creencias de los demás; no lo somos cuando somos agresivos/as, no los respetamos o cuando no mencionamos lo que sentimos,</p>	<p>-Hojas de trabajo “¿Y a qué hora que hago?” (Documento 10).</p>	<p>25 minutos</p>

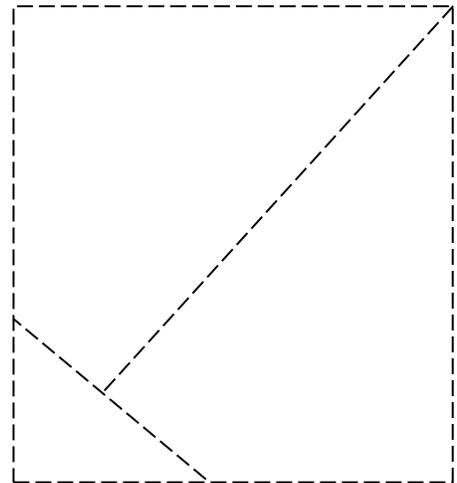
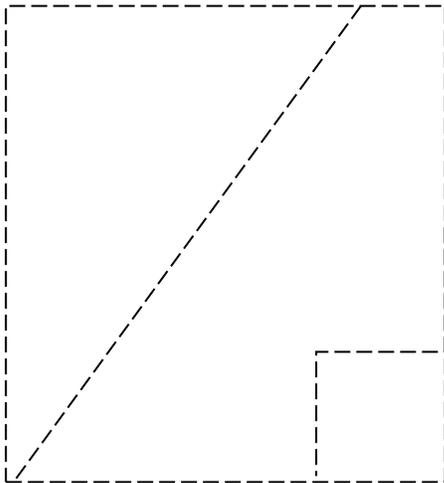
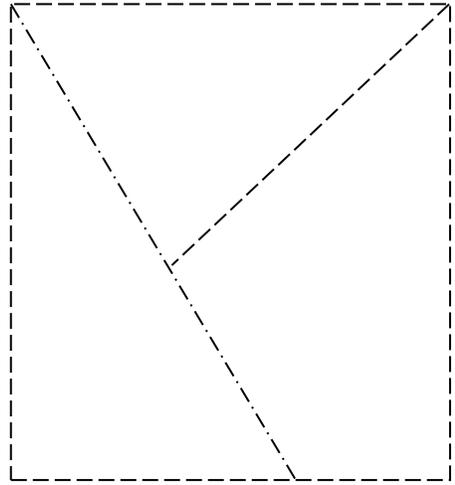
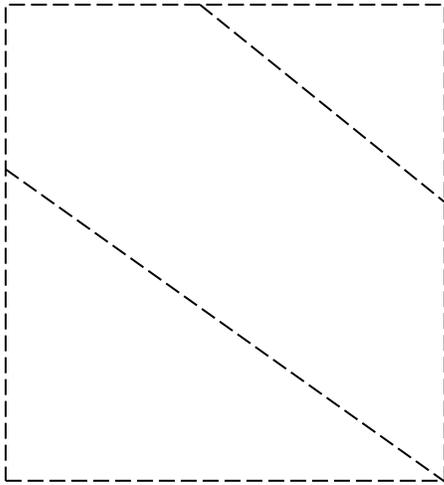


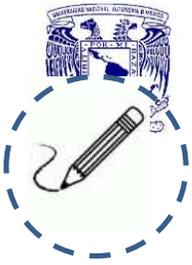
		<p>queremos o creemos, siendo pasivos/as, permitiendo que las otras personas violenten nuestros derechos, permitiendo que nos agredan)”. Dar algún ejemplo de asertividad personal como el siguiente: En una ocasión un amigo mío me pidió prestada mi guitarra, yo se la preste, pero cuando me la regresó estaba rota, yo me sentí muy enojada, pensé en reclamarle, que era un irresponsable, hable con él y le dije que estaba molesta por la forma en que me la entrego, ya que para mí, mi guitarra era muy importante. Él se disculpó conmigo y me explico que la había pasado, me dijo que si podía acompañarlo a un lugar donde las reparaban. Desde entonces tenemos una relación en la que siempre decimos lo que pensamos, pero sin agredirnos. <u>Equipo</u> Indicar a las/os estudiantes que en equipo identifiquen si sus respuestas son asertivas, agresivas o pasivas y que cambien aquellas que no sean asertivas. Preguntarles que mencionen situaciones en las que han sido y no asertivos.</p>		
Cierre	Favorecer la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos.	<p>Escribiendo mi diario Escritura del diario. Agradecer la participación de los/as adolescentes.</p>		7 minutos



DOCUMENTO 9

CUADROS





DOCUMENTO 10

¿Y AHORA QUÉ HAGO?

Instrucciones: Lean cada una de las situaciones, en la columna titulada respuesta 1 escriban la forma en que responderían ante esa situación. Después de haber discutido sus respuestas con el grupo, escriban en la última columna las respuestas que les gustaría cambiar.

Situación	Respuesta 1	Respuesta 2
Tú y un/a amigo/a deben hacer un trabajo escolar juntos/as, llego una hora tarde y ni siquiera te llamó para avisar, lo peor es que lo único que quiere es jugar video juegos y dejar que tú termines el trabajo por ambos/as. Te sientes fastidiado de que siempre sea lo mismo, piensas que él nunca quiere hacer nada y decides confrontarle, por ello le dices que:		
En la escuela existe un compañero que frecuentemente te molesta, parece que solo está viendo en qué te equivocas para echártelo en cara, te dice que eres torpe, y que “nadie te va a querer nunca”, que “no tienes amigos” y que “le molesta tu presencia”, incluso ha llegado a agredirte en alguna ocasión. Tú ya no estás dispuesto a soportarle más, te sientes triste por la forma en que te trata, piensas que no es justo que esto siga así, quieres ponerle un alto a la situación así que le dices:		
Casi a diario, tu pareja te pide constantemente que tengan relaciones sexuales, llevan saliendo ya medio año y tú lo/a quieres muchísimo, pero piensas que aún no estás listo/a, cuando te pregunta tu opinión tú simplemente te quedas callado/a y tratas de evitar el tema, pero		



últimamente tu evasiva ha sido motivo de discusiones, te dice que no lo quieres y eso te hace sentir incomodo/a, presionado. Tú qué le dices:

Últimamente has tenido muchos problemas con un profesor, en alguna ocasión escuchó decir a un amigo tuyo que “era un flojo y que no sabía enseñar”, tu amigo/a incluso lo imitó burlándose de él y tu reíste. Lo que no sabían ambos es que el profesor estaba a sus espaldas y como consecuencia, desde entonces no les ha recibido sus trabajos, por tu parte te encuentras apenado por la situación piensas que has herido sus sentimientos y le has faltado al respeto, igualmente te preocupa reprobar el curso, para superar esta dificultad has planeado decirle al profesor:

Tú te llevas muy bien con tus padres, los quieres y sabes que ellos te quieren a ti, pero las últimas semanas han discutido debido a que tú deseas visitar un amigo (que pronto se irá por mucho tiempo) y ellos te piden que regreses a las 6. Sabes que lo hacen porque en varias ocasiones has llegado tarde, pero de todas formas sientes que no te comprenden. A ti te gustaría llegar mínimo a las 8 para estar todo el tiempo que sea posible con él, pero es probable que no suceda así, como realmente quieres pasar el día entero en su compañía decides hablar con tus padres y decirles:

SESIÓN 10: COMPETENCIA SOCIAL Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Objetivo general: Promover la resolución de problemas de forma pacífica y el respeto a los derechos de los demás.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior. La/el profesor/a guiará a los/as adolescentes a reflexionar sobre la importancia de escuchar a los/as demás, de ser empáticos con sus emociones y de respetar sus opiniones.		5 minutos
<i>Competencia social</i> -Respeto a los demás -Comunicación receptiva	a) Promover el respeto a las ideas de los demás. b) Promover la regulación emocional. c) Promover la resolución de conflictos de forma pacífica.	<ul style="list-style-type: none"> <u>Conformación de equipos</u> Dividir al grupo en 2 equipos al primero se le mostrara un dibujo de una joven mujer A y a los otros de una anciana B. Después se les pedirá que elijan a una persona del otro equipo con quien trabajar y se les mostrara otra imagen C, ambos tienen que mencionar lo que ven. <u>Plenaria</u> Preguntar qué fue lo que observaron, qué vieron, si llegaron a algún acuerdo respecto a lo que veían y si les costó trabajo llegar a un acuerdo y por qué considera que se les dificultó llegar a un acuerdo. <p>El/la facilitador/a mostrara que ambas imágenes se pueden ver, que lo que observan primero depende de en qué se centra nuestra vista, guiarlos a indicar que existen muchas situaciones en las que no estamos de acuerdo con los demás, pero que de igual forma que con la imagen, todos los puntos de vista son válidos de allí la importancia de respetar lo que otros/as piensan.</p>	Imágenes (Documento 11).	10 minutos
<i>Regulación emocional</i>	a) Promover el respeto a las ideas	Barómetro de valores Dividir las sillas del salón en dos partes, si es posible		28 minutos



<p><i>-Regulación emocional</i> <i>Competencia social</i></p> <p>-Respeto a los demás -Comunicación receptiva -Asertividad -Resolución de conflictos de forma pacífica</p> <p><i>Competencias para la vida</i> -Respeto a los derechos de los demás.</p>	<p>de los demás. b) Promover la regulación emocional. c) Promover la resolución de conflictos de forma pacífica.</p>	<p>colocar una línea que lo parta la mitad. Indicarles a los/as estudiantes que se agrupen al centro. Exponer a los/as alumnos/as alguna de las siguientes ideas: El acoso escolar es parte de la vida en la escuela. La violencia se justifica cuando otros te agreden. Expresar las emociones es sinónimo de debilidad. Una vez que se allá expuesto la actividad pedirles que los que estén a favor se sienten de lado derecho y los que estén en contra del lado izquierdo.</p> <p>Señalar a los/as adolescentes que en equipo comenten porque están a favor o en contra de la idea mencionada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> <p>Darle tiempo a cada equipo que mencione sus ideas, tratando de que el formato de la actividad sea un debate. Repetir el ejercicio con otra idea.</p> <p>Al finalizar la sesión preguntar a los/as estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ○ ¿Se sintieron escuchados? ○ ¿Respetaron el punto de vista de los demás ○ ¿Qué aprendieron de los demás? ○ ¿Algún comentario les hizo dudar de su posición? <p>Retroalimentar el ejercicio mencionando la importancia de respetar los puntos de vista de los demás y llegar a acuerdos.</p>		
<p>Cierre</p>	<p>Favorecer la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos.</p>	<p>Escribiendo mi diario Escritura del diario Agradecer la participación de los/as adolescentes.</p>		<p>7 minutos</p>



DOCUMENTO 11

IMÁGENES

A



B



C



SESIÓN 11: COMPETENCIA SOCIAL Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Objetivo general: Promover la resolución de problemas de forma pacífica y el respeto a los derechos de los demás.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	<p>Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior.</p> <p>La/el profesor/a guiará a los/as adolescentes a reflexionar sobre la importancia de aprender a respetar las opiniones de los demás y llegar a acuerdos.</p>		5 minutos
<p><i>Competencia social</i></p> <p>-Respeto a los demás.</p> <p>-Comunicación receptiva, expresiva y asertiva.</p> <p>-Resolución de conflictos</p> <p><i>Competencias para la vida y el</i></p>	<p>Promover la puesta en práctica de las distintas dimensiones de la competencia social.</p>	<p>Tú qué harías</p> <p>Indicar a los/as estudiantes que se va a realizar una actividad en la que van a representar el papel que ellos/as seleccionen aleatoriamente. Comentar que las situaciones que van a representar están relacionadas con problemáticas que vivimos en nuestra cotidianidad, en casa, en la escuela, con nuestros amigos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conformación de equipos</u> <p>Dividir al grupo en 6 equipos, indicarles que elijan tres integrantes para participar en la representación de la situación que seleccionaron, después pedirles que representen la situación que les haya tocado, tratando de meterse en el papel que les corresponde. Dos equipos compartirán la misma situación, el primero de ellos</p>	<p>Situaciones (Documento 12)</p>	38 minutos



<p><i>bienestar</i></p> <p>-Toma de decisiones</p>		<p>realizará la situación según los roles dados por el/la facilitador/a el otro equipo representará la situación tratando de poner en práctica las competencias que se han estado promoviendo, de competencia social, regulación emocional y conciencia emocional.</p> <p>Indicarles todos los equipos que se pongan de acuerdo de cómo van a representar la escena y los miembros del equipo con los números dos que escriban el rol del hijo/a. Una vez que cada equipo esté listo, seleccionar al azar a uno para que pase a representar la situación. Antes de comenzar con la representación, indicar al grupo que deben de guardar silencio y poner atención.</p> <p><u>Representación escénica</u></p> <p>Pedir al equipo que comience con su escena. Durante esta, es importante favorecer una atmosfera de respeto hacia los/as participantes.</p> <p>Una vez terminada la escena indicar a los/as estudiantes del equipo que represento la escena que comenten como se sintieron durante esta, el/la facilitador/a retroalimentara su participación.</p> <p>Pedir al otro equipo con la misma situación que represente modificando el rol del hijo/a.</p> <p>Indicar a los/as demás alumnos/as del grupo que comenten que les pareció la forma en que se resolvieron las situaciones que aspectos cambiarían, que otras</p>		
--	--	---	--	--



		alternativas proponen. Es importante que el/la facilitadora guie al grupo hacia el debate y que retome las participaciones de los/as estudiantes para ir armando una conclusión sobre la situación.		
Cierre		Escribiendo mi diario Escritura del diario Agradecer la participación de los/as adolescentes.		7 minutos



DOCUMENTO 12

JUEGO DE ROLES SITUACIONES

Familia 1

Situación: Un padre quiere que su hijo/a se inscriba en la preparatoria a la que él asistió, su mamá apoya al padre porque considera que es la mejor pero su hijo/a, pero el hijo/a quiere asistir a otra.

Roles:

Padre-Está muy enojado porque su hijo/a no quiere ir a la misma escuela a la que él asistió, piensa que su hijo/a no sabe que es lo que le conviene, cuando se enoja tiende a gritar y a no escuchar a los demás.

Madre-Cree que la escuela que quiere su esposo es buena y ella quiere que su hijo/a tenga la mejor educación, se siente preocupada porque su esposo y su hijo discuten frecuentemente, durante las peleas ella tiende a guardar silencio y a no meterse.

Hijo/a-Se siente presionado por su padre, se siente molesto porque cree que no toman en cuenta su punto de vista, ni lo que él quiere, cuando se enoja tiende a gritar.

Familia 2

Situación: Un padre quiere que su hijo/a se inscriba en la preparatoria a la que él asistió, su mamá apoya al padre porque considera que es la mejor pero su hijo/a, pero el hijo/a quiere asistir a otra.

Roles:

Padre-Está muy enojado porque su hijo/a no quiere ir a la misma escuela a la que él asistió, piensa que su hijo/a no sabe que es lo que le conviene, cuando se enoja tiende a gritar y a no escuchar a los demás.

Madre-Cree que la escuela que quiere su esposo es buena y ella quiere que su hijo/a tenga la mejor educación, se siente preocupada porque su esposo y su hijo discuten frecuentemente, durante las peleas ella tiende a guardar silencio y a no meterse.

Hijo/a-



...CONTINUACIÓN

Compañeros/as 1

Situación: Un estudiante molesta a los otros, el estudiante molestado no dice nada y deja que lo sigan fastidiando, otro compañero se involucra en la situación, le reclama al victimario y discuten.

Roles:

Estudiante molestado – Se siente con miedo, piensa que no puede hacer nada para que lo dejen de molestar y prefiere no hacer ni decir nada.

Estudiante que molesta-Se siente enojado porque alguien le lleva la contraria, cree que si alguien se rebela los demás lo harán y normalmente cuando se enoja se muestra un poco agresivo.

Estudiante que intenta ayudar- Se siente enojado al ver la injusticia, cree que la única forma de parar al victimario es enfrentarlo con violencia.

Compañeros/as 2

Situación: Un estudiante molesta a los otros, el estudiante molestado no dice nada y deja que lo sigan fastidiando, otro compañero se involucra en la situación, le reclama al victimario y discuten.

Roles:

Estudiante molestado – Se siente con miedo, piensa que no puede hacer nada para que lo dejen de molestar y prefiere no hacer ni decir nada.

Estudiante que molesta-Se siente enojado porque alguien le lleva la contraria, cree que si alguien se rebela los demás lo harán y normalmente cuando se enoja se muestra un poco agresivo.

Estudiante que intenta ayudar-

SESIÓN 12: CIERRE DEL TALLER

Objetivo general:

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
Inicio	Recuperar las ideas más importantes mencionadas por los/as estudiantes en la sesión anterior para enlazar lo aprendido con lo que se va aprender.	Pedir a los/as estudiantes que comenten que fue lo que aprendieron la sesión anterior.		5 minutos
<i>Evaluación final</i>	Identificar las competencias socioemocionales que los/as estudiantes alcanzaron después del programa de educación socioemocional.	Escritura del diario Indicar a los/as estudiantes que escriban su diario, indicando lo que aprendieron durante el taller.	-Diario	10 minutos
<i>Evaluación final</i>	Identificar las competencias socioemocionales que los/as estudiantes alcanzaron después del programa de educación socioemocional.	Aplicación de inventario Entregar a los/as estudiantes The BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV); versión en español (BarOn-ICE:NA), reducida y adaptada por Ugarriza y Pajares (2004).	-The BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth (Ver anexo 1).	15 minutos
Competencias para la vida y el bienestar. -Fluir -Bienestar subjetivo	Favorecer el disfrute de las emociones positivas.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Plenaria</u> Pedirles a los/as adolescentes qué identifiquen cómo se sienten, posteriormente indicarles que vamos a realizar un ejercicio de relajación, pero que esta vez le añadiremos un ejercicio de imaginación. Usar la hoja de los pasos de la relajación	-Ejercicio de relajación (Documento 13). -Hojas blancas -Lápices	13 minutos



		Una vez que termine el ejercicio la/el profesor/a les indicará a los/as adolescentes que de forma voluntaria comenten cómo se sienten.	-Colores	
Cierre		La profesora/or agradecerá la participación de los/as estudiantes. <u>Posteriormente les preguntará que aprendieron durante el taller.</u>		7 minutos



DOCUMENTO 14

EJERCICIO DE RELAJACIÓN E IMAGINERÍA

1. Colócate en una posición cómoda con los brazos extendidos cómodamente a los lados, las piernas estiradas, con los pies ligeramente abiertos hacia fuera, cierra los ojos....y siente tu respiración, tranquila, en calma. Vamos A realizar un sencillo ejercicio de relajación.
2. A partir de este instante vas a tomar conciencia de tu respiración....no la modifiques en absoluto, simplemente observa como respiras, cada vez vas a ir respirando más profundamente.
3. Vas a ir visualizando una serie de objetos y colores, pero tú puedes añadir lo que desees. Vas a comenzar visualizando un prado verde.....del color verde que más te gusta.....visualiza una extensión de césped verde que se extiende hasta un bosque cercano..... observas la hierba verde..... los reflejos del sol sobre la pradera..... extiendes la mirada hacia el bosque y ves hojas de todos los tonos de verde posibles..... es relajantemuy relajante, el sol se refleja en las verdes hojas de los árboles y se forma ante tus ojos una miríada de delicadas tonalidades de verde que se reflejan entre si creando un espacio tridimensional de color verde..... es hermoso y lo disfrutas....respiro tranquilo y en calma un aire puro, lleno del oxígeno que producen los árboles del bosque, me encuentro respirando un aire puro, verde, relajante..... con cada respiración me relajo más y más..... escucho el susurro que produce el aire al pasan entre las hojas de los árboles, es relajante, muy relajante, escucho el sonido del viento en las hojas y me relajo...más y más.....me quedo por unos instantes observando el prado verde, los viejos árboles centenarios, sus hojas hermosas..... y sintiendo mi respiración.....
4. A partir de este instante vas a visualizar una playa de arena dorada, es del tipo de arena que más te gusta y tiene un color bajo el sol para disfrutar observándolo.... mira hacia el horizonte y observo un mar tranquilo y azul que se desliza con suavidad hasta la orilla, donde lentamente las olas se deshacen mientras se desgrana el dulce sonido de la espuma.
5. Visualizo toda la playa, el mar azul.... la arena dorada.....escucho el sonido rítmico y balanceado de las olas que parecen mecerse en este mar azul tranquilo....bajo este cielo azul precioso...escucho el sonido del viento en las hojas de los



árboles.... percibo el olor salobre del mar azul.....Tomo conciencia de mi cuerpo descansando relajado... más relajado.

6. Ahora elijo uno de estos lugares o mi lugar favorito en el mundo, en ese lugar, voy a ver una caja dentro de esa cajita hay un regalo para mí, es algo hermoso, algo que me va hacer sentir muy feliz, poco a poco me alejo del lugar con mi regalo, sintiéndome tranquilo, feliz, no paro de sonreír.
7. Poco a poco tomo más conciencia de mi respiración, comienzo a escuchar el ruido de las bancas, de los objetos y personas dentro del salón y me preparo para abandonar el ejercicio.... contamos lentamente 1 2 3..... abro y cierro las manos lentamente tomando conciencia de las pequeñas articulaciones de los dedos.....tomo aire con más intensidad.....realizando una respiración profunda..... y abro los ojos....conservando el estado de relax y calma que he logrado con el ejercicio de Relajación.



ANEXO 3

EJEMPLO DE DIARIOS



EJEMPLOS DE DIARIOS DE LOS/AS ESTUDIANTES

Estudiante hombre de 14 años. segunda sesión.

me sentí muy bien, pero con la música me sentí con suspenso.

Aprendí que la culpa es una emoción también aprendí que que es la euforia también que se expresan no solo con caras y gestos sino con música etc

Aprendí a expresar con plastilina

me expreso casi nunca así normalmente las observo en momentos "especiales o vespertinos"

Estudiante mujer de 14 años. séptima sesión.

Hoy aprendí que debemos ⁷⁰³⁻¹⁶ aprender a escuchar a las personas, porque todos oímos pero solo pocas veces somos capaces de escuchar realmente

Estudiante mujer 14 años. doceava sesión.

En esta clase aprendí a conocerme a mí, saber si si me conozco o no, identificar, saber que es el autoestima, como soy, como me siento, cuales son las emociones, como identificarlas, que es ser asertivo, como se relaciona la forma de pensar con las acciones, cuales son mis sentimientos, si me quiero o no, como expresar mis sentimientos, como relajarme, como actuar ante una situación difícil, como resolverla asertivamente, como hacer un debate, como convivir más con las personas, como dialogar con ellas, como decir las cosas para que no se mal interprete lo que quieres decir.
En esta clase me sentí feliz.

Estudiante hombre de 14 años. decima sesión.

Aprendí a expresarme, a analizar una situación, para saber como y de que manera actuar y hacer frente a una situación y que ocurre en la vida diaria hay que hacerla, porque se presentan muchas diferentes situaciones.



ANEXO 4

LIBRO DE CODIGOS



LIBRO DE CÓDIGOS

CONCIENCIA EMOCIONAL GLOBAL		
Categorías	Definición	Ejemplos
1. Conciencia emocional	Los/as estudiantes refieren haber aprendido a identificar emociones .	"Aprendí a distinguir emociones" "Identificar las emociones"
2. Conciencia de las propias emociones.	Los/as estudiantes refieren identificaron sus propias emociones y cómo las identifican.	"En esta clase aprendí a identificar mis emociones" "Aprendí a reconocer mis emociones"
3. Ampliación de vocabulario (Nombrar emociones)	Los/as estudiantes refieren el aprendizaje de nuevas emociones .	"Aprendí diversas emociones que no conocía" "Aprendí que es la euforia y la melancolía"
4. Comprensión de las emociones de los/as demás.	Los/as estudiantes refieren identificar las emociones de otros/as y comprender las emociones de los demás.	"Aprendí a saber identificar que sentimientos tienen mis compañeros" "A reconocer lo que sienten y cómo actúan las personas al estar bajo distintas emociones" "Aprendí que cuando ignoras a una persona esa persona se siente mal pero cuando la escuchas se siente mejor"
REGULACIÓN EMOCIONAL GLOBAL		
5. Expresión de emociones	Los/as estudiantes refieren el aprendizaje de la expresión de sus emociones y las diversas formas en que las expresan.	"Los sentimientos se pueden expresar por música, manualidades, gestos y muchas otras cosas más...Los sentimientos se pueden expresar a diario" "Como expresar mis sentimientos"
6. Relación entre emoción, cognición y comportamiento.	Los/as estudiantes refieren comprensión de la relación entre emoción, cognición y comportamiento o entre dos de estos componentes.	"Aprendí como actúo antes mis emociones y sentimientos, que el pensamiento se conecta con acciones". "Y supe que ellos tienen relación con nuestro cuerpo y nuestros pensamientos"
7. Regulación emocional	Los/as estudiantes refieren el aprendizaje de regular o controlar sus emociones.	"Aprendí a reaccionar a las emociones" "Aprendí a controlar mis emociones"
8. Habilidades de	Los/as estudiantes refieren el	"Lo ocupó en mi vida diaria cuando



afrontamiento de emociones negativas	aprendizaje de cómo pueden regular sus emociones o refieren estrategias para controlar sus emociones negativas.	estoy enojada, escucho música" "Aprendí nuevas formas de controlar mis emociones"
AUTONOMÍA EMOCIONAL		
9. Autoestima	Los/as estudiantes refieren tener una imagen positiva de sí mismos/as, de estar satisfechos con ellos/as mismos/as, aceptarse y valorarse.	"Aprendí que es la autoestima" "Hay que tener una autoestima aceptable, querernos como somos y valorarnos".
10. Autoeficacia emocional	Los/as estudiantes refieren tienen la capacidad de sentirse como ellos desean.	"En esta clase me sentí muy comodo y divertido, sin importar que varios estuvieran jugando y no prestaran atención a la actividad"
11. Resiliencia	Los/as estudiantes refieren que pueden afrontar situaciones que se les presentan.	"Y a saber en qué tengo que mejorar para enfrentar los problemas que se presentan" "A hacer frente a una situación y que siempre en la vida diaria hay que hacerlo porque se presentan mucho diferentes situaciones"
COMPETENCIA SOCIAL		
12. Comunicación receptiva	Los/as estudiantes refieren aprendizajes sobre escuchar a los demás.	"Hay que aprender a escuchar y saber analizar lo que las personas nos quieren decir" "Aprendí que debo escuchar a las personas, no ignorarlas"
13. Comunicación Expresiva	Los/as estudiantes refieren el aprendizaje de expresarse o la forma en que se deben expresar.	"Aprendí a expresarme" "Como decir las cosas para que no se malinterprete lo que quieres decir"
14. Asertividad	Los/as estudiantes refieren haber aprendido que es la asertividad o a actuar de forma asertiva.	"Aprendí que debo ser asertiva con las situaciones que se me presentan" "Hoy me quedo claro el concepto de asertividad"



15. Compartir emociones	Los/as estudiantes refieren el aprendizaje de compartir emociones, con quiénes comparten sus emociones o las comparten .	<p>“Aprendí a... expresar una emoción o sentimiento con alguien”</p> <p>“Compartiendo mis emociones con personas cercanas”</p>
16. Respeto a los demás	Los/as estudiantes refieren la importancia o el aprendizaje de respetar a los/as demás; así como de apreciar la diversidad .	<p>“Aprendí que debemos de aprender a respetar a las personas que nos están dando las indicaciones”</p> <p>“En esta clase aprendí que todos tenemos ideales y opiniones diferentes”</p>
17. Comportamiento prosocial y cooperación	Los/as estudiantes refieren el aprendizaje de trabajar en equipo y/o de apoyarse entre ellos/as, de interactuar con otros, de mantener actitudes de amabilidad .	<p>“En esta clase aprendí a convivir y a trabajar en equipo”</p> <p>“Aprendí a trabajar mejor con las personas y a tratar de mejorar la atención que tengo con ellos”</p>
18. Prevención y resolución de conflictos	Los/as estudiantes refieren aspectos que los ayudan a prevenir o resolver conflictos .	<p>“A establecer acuerdos para que de ese modo tengamos una mejor convivencia”</p> <p>“Saber cómo resolver los problemas”</p>
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR		
19. Buscar ayuda	Los/as estudiantes refieren que saben a quién pueden pedir ayuda y/o la importancia de tener personas quienes les pueden brindar su apoyo.	<p>“Aprendí que debo saber quiénes me apoyan”</p> <p>“Ver quien hace bien a nosotros”</p>
20. Toma de decisiones	Los/as estudiantes refieren un aprendizaje de aspectos relacionados con la toma de decisiones o que aprendieron a tomar decisiones .	<p>“Nosotros debemos tomar nuestras propias decisiones”</p> <p>“Tomar las mejores decisiones para nuestra vida”</p>
21. Ciudadanía activa y cívica	Los/as estudiantes refieren la importancia de aprender a actuar cívicamente y/o al desarrollo de un sentido de pertenencia. O refieren que se sienten pertenecientes al grupo, muestran interés	<p>“Nosotros nos hace falta seguir las reglas u obedecer”</p> <p>“Aprendí que nos podemos comunicar bien, siempre y cuando cumpliendo las reglas”</p> <p>“Todos somos un equipo, pero todos nos portamos mal”</p>



	por este.	
Otras		
22. Dificultades en alguna de las competencias socioemocionales	Los/as estudiantes refieren algunas dificultad tanto en ellos/as como en sus compañeros en algunas de las competencias socioemocionales. Por ejemplo en la expresión de sus emociones, regulación emocional o competencia social.	<p>“Me expreso casi nunca así normalmente las usaría en momentos especiales o inesperados”</p> <p>“Me cuesta expresarlas”</p>
23. Aprendizaje de las emociones	Los/as estudiantes refieren aprender aspectos relacionados con las emociones , así como la importancia de estas .	<p>“Las emociones son importantes para saber cómo se sienten las personas...las utilizo para expresar como me siento”</p> <p>“Aprendo nuevas cosas de los sentimientos y su desarrollo en la adolescencia”</p>
24. Prueba de realidad	Los/as estudiantes refieren la capacidad de evaluar sus pensamientos, emociones o acciones .	“Aprendí en como realmente yo evaluó mis pensamientos y acciones”
25. Autoconcepto	Los/as estudiantes refieren haber aprendido o conocido aspectos sobre sí mismos , además de comentar la importancia que tienen para ellos/as la visión de los otros y como esto les ayuda a construirse a sí mismos.	<p>“Me sentí bien pues mi pareja me dijo lo que realmente mostraba a los demás aunque yo no sabía algunas cuestiones, entendí muchas cosas sobre mí”</p> <p>“En esta clase aprendí a conocerme a mi saber si si me conozco o no...saber como soy, como me siento”</p>
26. Convivencia en la clase	Los/as estudiantes refieren interés por convivir con sus compañeros, maestra u otras personas; y de aprender acerca de ellos/as.	<p>“Me sentí bien, ya que convivimos de manera pacífica, tanto entre compañeros como con la maestra”</p> <p>“Me gusto la clase ya que pudimos convivir en equipo y dialogar entre</p>



		nosotros”
27.Ambiente afectivo	Los/as estudiantes refieren aspectos positivos de la coordinación para desarrollar un ambiente de confianza, en el que se pueden expresar y en el que se realizan actividades que les llaman la atención.	“Me gusto el ambiente que se dio en la clase” “Me gustan estás clases son didácticas, divertidas y hacen que me sienta feliz”
28.Educación emocional	El docente refiere la necesidad de abordar la educación emocional como parte de la formación de los/as estudiantes.	“Yo creo que este curso, debería de... bueno estos cursos deberían de... realizarse durante todo el proceso de formación de los estudiantes, porque lo que han aprendido ahorita les va a servir, pero como todo aprendizaje sino se práctica y no se reitera no, no perdura”.