



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

*PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA ESTUDIANTES QUE PRESENTAN PROBLEMAS
EMOCIONALES*

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

GABRIELA SALVADOR ROSAS

TUTOR PRINCIPAL:

MTRA. AURORA GONZALEZ GRANADOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2021



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

Quiero dar mi agradecimiento a *la Universidad Nacional Autónoma de México*, en particular a la *Facultad de Estudios Superiores Zaragoza* por brindarme el acompañamiento académico para desarrollarme profesionalmente; al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT* por el apoyo económico que me proporcionó durante mis estudios de posgrado.

Agradezco a mi tutora *Mtra. Aurora González Granados* y al personal docente que me acompañó durante mis estudios en la residencia en *Educación Especial*; principalmente a la *Dra. Guadalupe Acle Tomasini*, *Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez* y *Dra. Blanca Ivett Chávez Soto*, por compartirme sus conocimientos académicos y experiencias, mismas que me ayudaron para crecer en lo profesional y personal. Asimismo, quiero agradecer a la *Dra. Edith Romero Godínez*, *Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo* y *Dra. Consuelo Durán Patiño* por brindarme el tiempo y la información necesaria para la aplicación y evaluación de su *Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados para Niños y Escala Infantil de Afrontamiento*.

Agradezco a los directivos, profesores y alumnos de la *escuela primaria* donde se desarrolló el Programa de Intervención; así como a los participantes y familias, que confiaron en mi trabajo y compartieron sus experiencias de vida, que permitieron desarrollarme, aparte de lo profesional, como persona.

Finalmente, sin ser menos importante, quiero agradecer a cada *miembro de mi Comité Jurado* y al *M. en C. Genaro Montaña Arias*, Sec. Técnico del Posgrado en FES Zaragoza, UNAM, por su pronta y amable respuesta para concluir mi trámite de titulación.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a cada integrante de mi familia, agradezco sus enseñanzas, paciencia, apoyo, tiempo y dedicación: gracias por siempre creer en mí.

Mamá *Margarita Rosas Pérez*: mi ejemplo de fortaleza, resiliencia y sensibilidad. Gracias por tu calidez y dedicación para enseñarme que la vida también es *ver, escuchar y estar con los demás*. Te agradezco porque la sensibilidad y empatía que me fomentaste hoy es fundamental para mi desarrollo profesional.

Papá *José Jesús Salvador Ubaldo*: eres mi ejemplo de perseverancia y paciencia: “en alguien debe de haber la prudencia”, estas palabras me han permitido y acompañado en mi desarrollo personal y profesional. Gracias por tu infinito apoyo.

Hermano *Ricardo Salvador Rosas*: gracias por estar en las buenas y en las malas. Te reconozco y agradezco porque me has enseñado lo valioso de la hermandad: que la escucha es fundamental para poder estar como familia.

Hermana *Fabiola Salvador Rosas*: aunque ya no estás físicamente, siempre me acompañas y te tendré presente, eres y serás mi maestra de vida. Disfruto, vivo y soy más aguerrida gracias a ti.

Sobrinos: *Irving Yoel Salvador Zacarias, Frida Yaeli Salvador Espejel y Danthe Nicolas Salvador Espejel*. Gracias a cada uno de ustedes por permitirme acompañarlos en su crecimiento, por compartirme sus ocurrencias y por iluminarme la vida con sus risas y anhelos. Siempre estaré para ustedes.

Por otro lado, quiero agradecer a amigos y compañeros por su tiempo, apoyo, paciencia y escucha, principalmente a: *Mitzi V. Ramírez, Daniel Alavez, Kevin Castillo, Elizabeth Barrera, Jacqueline Cruz, Brenda Escobar, Italia V. R. Reyes, Sarai Silva, Jeanette Galván, Minerva Bello y Alejandro Beltrán*; aprecio sus palabras de aliento y consejos que me ayudaron en diferente tiempo y espacio.

Finalmente, agradezco a *Natalia C. Duarte Ortiz*, quien me acompaña en el cierre de este proceso de aprendizaje; gracias por creerme en mí y por motivarme para continuar con mi desarrollo profesional y personal.

CONTENIDO

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
El estudio de la emoción desde diferentes perspectivas	7
Perspectiva Biológica	8
Perspectiva Cognitiva	10
Perspectiva Social-cultural	12
Panorama histórico de los problemas emocionales en educación especial	21
Alumnos con aptitudes sobresalientes y problemas emocionales	26
La educación socioemocional como propuesta para la intervención en problemas emocionales	31
Concepto de educación socioemocional	32
Elementos de la propuesta de intervención con perspectiva social-cultural	36
Discusión grupal	37
Mediación	38
Aprendizaje cooperativo	39

Pensamiento reflexivo	40
El juego	42
Tipos de evaluación para los participantes del programa de intervención	47
Evaluación formativa o continua	48
Evaluación Sumativa	49
Método	51
Planteamiento del problema	51
Objetivo general	52
Diseño del estudio	52
Tipo de estudio	54
Contexto	54
Escenario	56
Estructura del trabajo	58
Fase I. Evaluación Inicial	58
Etapa 1. Identificación y selección	58
Objetivos	58
Participantes	59

Herramientas	59
Procedimientos	63
Resultados	65
Etapa 2. Evaluación complementaria	70
Objetivos	70
Participantes	70
Herramientas	70
Procedimientos	73
Resultados	77
Fase II. Intervención	93
Objetivo	93
Participantes	93
Herramientas	93
Procedimientos	99
Resultados	103
Resultados identificados por bloque y sesión	104
<i>Bloque I. Conciencia emocional</i>	104
<i>Bloque II. Regulación emocional</i>	110

<i>Bloque III. Comunicación, resolución de conflictos</i>	118
Resultados grupales de la <i>Escala Infantil de Afrontamiento y Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados</i>	125
Resultados y avances por participante	130
Discusión y conclusiones	144
Referencias	154
Anexos	171

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue diseñar e implementar un programa de intervención para fomentar una educación socioemocional con base en la perspectiva sociocultural, en un grupo de ocho participantes con edades de 11 años, inscritos en sexto grado de primaria en Ciudad Nezahualcóyotl. Los participantes fueron identificados con características de problemas emocionales. Se empleó un diseño mixto, predominantemente cualitativo. La recolección de datos se realizó en un momento único, de acuerdo con un tipo de estudio no experimental, tipo transversal. El trabajo se dividió en dos fases: la primera de evaluación inicial subdivida en dos etapas (Etapa I. Identificación y selección. Etapa II. Evaluación complementaria); la segunda, de intervención. Se utilizó una evaluación formativa y final para medir el desarrollo de los participantes durante y después del programa de intervención. Los instrumentos utilizados fueron: diario de campo, rúbricas, buzón de comentarios, entrevistas semiestructuradas para estudiantes y tutores, conversaciones informales con docentes, Escala Infantil de Afrontamiento y el Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados para Niños. Mediante el análisis de resultados de cada participante se encontró un avance en las habilidades socioemocionales que se fomentaron durante el programa de intervención.

Palabras clave: programa de intervención, *educación socioemocional, problemas emocionales, perspectiva sociocultural, educación especial.*

Abstract

The aim of the study was to design and implement an intervention program to promote a socio-emotional education based on the socio-cultural perspective, in a group of eight participants aged between 10 and 11 years old, registered in sixth grade of primary school in Ciudad Nezahualcóyotl. The participants were identified with characteristics of emotional problems. A mixed, mainly qualitative design was used. Data collection was carried out at a single time, according to a non-experimental, cross-sectional type of study. The study was divided into two phases: the first one of initial evaluation subdivided into two stages (identification and selection, and complementary evaluation); the second, of intervention. A formative and final evaluation was used to measure the development of the participants during and after the intervention program. Data were collected using a field diary, rubrics, comment box, semi-structured interviews for students and tutors, informal conversations with teachers, the Children Coping Scale and the Internalizing and Externalizing Problems Questionnaire for Children. Through the analysis of the results of each participant, an advance was found in the socio-emotional skills that were promoted during the intervention program.

Keywords: intervention program, socio-emotional education, emotional problems, socio-cultural perspective, special education.

El sistema educativo es considerado como una de las principales instituciones sociales, donde se adquieren los conocimientos necesarios y estrategias básicas que permiten a la persona adaptarse a la vida en sociedad, afrontar dificultades y relacionarse con sus iguales. De este modo, la escuela tiene un papel importante para el desarrollo social y emocional de los seres humanos (Ambrona, López-Pérez, Márquez-González, 2012).

Hasta finales del siglo XX, el modelo educativo imperante era el que destacaba al pensamiento racional; es decir, aspectos intelectuales y académicos que, históricamente han sido asociados con el pensamiento lógico-matemático y, han sido privilegiados por considerarse como un razonamiento correcto; mientras que los aspectos emocionales y sociales eran considerados como correspondientes al plano íntimo de la persona (García, 2012).

El constructivismo y el impacto de la teoría de las inteligencias múltiples ayudó a generar mayor interés en atender las emociones para lograr una formación integral de los estudiantes (García, 2012). Actualmente, existe mayor apertura para tratar el impacto que tiene el desarrollo social y emocional de los individuos en diferentes ámbitos de la vida.

Vygotsky (1988) ya había enfatizado que, un óptimo proceso de socialización durante la infancia y adolescencia es primordial para internalizar las normas sociales, lo que se da a partir de la interacción con el otro, mediante el contacto con diversas generaciones de una sociedad.

Durante el proceso de socialización, las personas adquieren e interiorizan patrones comportamentales de interrelación y de valores propios del contexto al que pertenecen o con el que se identifican. Según sea esa interiorización, los individuos expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo ad hoc a la situación (Cohen et al., 2012).

En el ámbito escolar, se espera que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades socioemocionales, con la mediación de uno o varios profesionales dentro de este contexto, para que adquirieran otras maneras de expresarse, resolver conflictos y relacionarse consigo mismos y los demás, aunque se encuentren en situaciones de vulnerabilidad; es decir, en contextos violentos, de bajos recursos económicos o donde existan dificultades familiares, por mencionar algunos. Se hace mención de lo anterior porque Cohen et al. (2012) encontraron que, ambientes más desfavorecidos son más proclives a crear mayor vulnerabilidad emocional y académica en niños y adolescentes, dicho en otras palabras, a generar problemas emocionales en los estudiantes.

Los problemas emocionales influyen en varios ámbitos de la vida de los niños y niñas: educativo, social, familiar y personal. Particularmente, en el ámbito educativo, si los problemas emocionales no son tratados, pueden provocar que los estudiantes tengan desinterés por aprender e interactuar con los demás; lo que a su vez genera una pérdida de oportunidad en el aprendizaje de diversas habilidades, tales como: empatía, comunicación, trabajo en equipo y autoconocimiento; habilidades que influyen en la regulación emocional e intercomunicación de los infantes.

Dicho lo anterior, resulta Imprescindible fomentar habilidades socioemocionales en el ámbito escolar, con la finalidad de promover herramientas para la vida cotidiana, lo que conlleva a que la persona responda a las demandas del medio donde se desarrolla, incluida la escuela. Además, Repetto y Pena (2010) encontraron que la aplicación de programas de educación socioemocional favorece una mejor integración social, éxito académico y previene algunos factores de riesgo en los alumnos, como la deserción escolar, bullying y consumo de sustancias ilícitas.

Al respecto, Romero et al. (2017b) propusieron fomentar algunas habilidades en este tipo de intervenciones como: autocrítica, autosuficiencia, resolución de problemas, negociación, adaptación y búsqueda de apoyo; habilidades que se consideran necesarias, para que los estudiantes tengan mayor autonomía e iniciativa en la toma de decisiones.

La educación socioemocional se considera esencial para fortalecer las habilidades que cada persona posee, tanto a nivel individual como social y puede contribuir al crecimiento personal, social y académico de los alumnos (Álamos et al.,2017), Además, se ha encontrado que, con ayuda de un aprendizaje socioemocional, los estudiantes pueden modificar su conducta, en la medida en que ésta es producto de un acto reflexivo y de la toma de decisiones (García, 2012).

De este modo, impartir educación socioemocional dentro del contexto escolar, contribuirá a que los alumnos conozcan otros modos de convivencia, sean conscientes del impacto que la expresión verbal y no verbal genera en los demás,

y puedan posicionarse de manera diferente en el entorno y contexto al que pertenecen; esto mediante un proceso de autoconocimiento, desarrollo de empatía, socialización, reflexión y comunicación.

Cuando existe una educación socioemocional, los niños desarrollan habilidades para resolver o manejar de mejor manera situaciones emocionales y sociales complicadas; al reconocer que existen varias maneras para hacer frente a las adversidades, sin llegar a los golpes, respuestas hirientes o aislamiento, pensamientos de inferioridad o miedo para expresar lo que piensan (Repetto & Pena, 2010). Esto es posible porque, cuando hay una educación en este ámbito, se promueve el crecimiento emocional e intelectual de las personas, al incitar actos reflexivos y de concientización a nivel personal y social (García, 2012).

El estudio de la emoción desde diferentes perspectivas

Aunque la investigación en el campo de la emoción ha sido amplia y se ha observado una evolución en las concepciones científicas, aún no existe una definición comúnmente aceptada. Sin embargo, diversas aproximaciones teóricas han tomado a la emoción como objeto de estudio, lo que ha permitido aportar más al tema y una apertura para elegir la línea que se considere pertinente para continuar con la contribución de este estudio.

Como López, Rodríguez y Marroquín (2013) señalaron:

“La emoción no ha pasado desapercibida para la ciencia y menos aún para la psicología, [...] tal vez no sea necesario explicarla y comprenderla totalmente, tal vez, aún en la actualidad, no se haya logrado, tal vez, nunca se logre, sin embargo, el solo hecho de propiciar este acercamiento, permite mostrar infinitas posibilidades de comprensión” (p. 358).

Al respecto, Belli (2010) señaló que una de las principales influencias en el estudio de la emoción ha sido el cambio constante de la psicología como disciplina, lo que ha aportado y fomentado que se continúe con este estudio, para mejorar el campo de acción en esta área; además se ha brindado más de una manera de comprender e intervenir en este campo, según la teoría que se siga.

Teóricos interesados en conocer, conceptualizar y comprender la emoción; con frecuencia se enfocan en uno o más de sus componentes (fisiológico, cognitivo o social). Esto ha generado algunos debates o discordias, por lo contradictorio y/o complementario que puede resultar el constructo emocional, según la perspectiva con la que se mire.

Por ejemplo, López (2016) mencionó que, a finales del siglo XIX, teorías fisiológicas concebían a las emociones sólo como sensaciones, experiencias de cambios fisiológicos sin complejidad o contenido conceptual. Esta idea se relacionaba con una perspectiva biológica, que abarca concepciones conductistas y empiristas de las emociones, como se explica a continuación.

Perspectiva biológica

Desde este enfoque, las emociones fueron descritas como reacciones que surgen a partir de la actividad neural subcortical, con una duración breve, automática e involuntaria. Es decir, fueron consideradas como respuestas fisiológicas innatas que todo ser humano tiene; incluso se interpretó que, como ocurrían de manera involuntaria y con una duración breve, la persona no percataba que sentía alguna emoción, pasando sin conciencia y sin alguna regulación o modificación (Reeve, 2010).

Al respecto, Rita (2014) enfatizó que, mediante las respuestas corporales, la persona podía percatarse cuando vivenciaba alguna emoción, debido a los estados de activación que el cuerpo muestra, como: taquicardia, agitación en la respiración, sudoración, tensión o distensión muscular, etc.; sensaciones que se asocian con la activación automática de cambios neuroendocrinos.

Se entiende que esas respuestas corporales, comúnmente, conllevan a que la persona se ponga en estado de alerta; en el momento puede no identificar o nombrar la emoción que está viviendo, pero sí reconocer que algo pasa en su cuerpo, lo que genera que la persona reaccione y se mueva, o lo contrario,

permanezca inmóvil, según la situación. En otras palabras, se puede asociar con lo que Darwin refería en la teoría de la supervivencia de las especies, acerca de que los animales tenían que adaptarse a diversas situaciones para sobrevivir.

Por otro lado, en campos contemporáneos de la perspectiva biológica, como la psicología evolutiva con tendencias conductistas y las neurociencias, se propuso que las emociones no expresan juicios o creencias; se percibieron como respuestas neurológicas, que se compartían con otros animales y que se podían inducir mediante la estimulación de una determinada red neuronal. Sin embargo, reconocer a las emociones sólo como una reacción fisiológica, “conduce a desconocer o empobrecer las importantes diferencias y variantes de las emociones” (López, 2016, p.84).

Así, desde esta perspectiva y teniendo como base el componente fisiológico, las emociones fueron descritas como reacciones innatas, que involucran tanto una estimulación neural como fisiológica de los sistemas autónomos y hormonales, para regular la conducta adaptativa. Esto generó críticas de otras perspectivas, porque se enfatizó que el propio organismo produce y reacciona a las emociones, sin reconocer el rol activo de la persona.

En oposición, a lo que se podría considerar como un reduccionismo fisiológico, se encontró la idea de que el cambio físico, no es suficiente para el surgimiento de la emoción, sino que es necesaria una evaluación cognitiva, positiva o negativa (López, 2016).

Perspectiva cognitiva

Su fundamento fue que el procesamiento de información daba lugar a las emociones; es decir, debía existir una evaluación cognitiva para significar el suceso y generar una experiencia emocional. De este modo, las emociones se explicaron como experiencias únicas; al tener la importancia, significado e intensidad que cada persona daba a sus vivencias; así, se destacó el componente subjetivo de la emoción (Reeve, 2010).

Dicho lo anterior, la persona comenzó a considerarse como un ser activo, participe de su propio proceso emocional; de este modo, se le otorgó la responsabilidad de interpretar y significar sus vivencias. Por ejemplo, cuando en una escuela se informa que hay examen la semana siguiente, los niños pueden vivenciar diferentes emociones, según cómo interpreten la situación. Algunos niños pueden sentirse nerviosos, porque posiblemente se les dificulta la materia; preocupados, por no tener todos los apuntes; o enojados, por anticipar que sus papás los obligarán a estudiar durante la tarde, etc. Así, cada persona puede interpretar y significar de diferente manera sus experiencias, a través del proceso cognitivo que realiza.

Al respecto, Spörrle, Welpel & Försterling (2006) señalaron que, en esta perspectiva, la racionalidad tuvo un papel clave para explicar y comprender el porqué de la respuesta emocional y cómo las personas desarrollan una adaptabilidad a las circunstancias. Este enfoque consideró que: emociones adaptativas, permiten comportamientos funcionales y un mejor desempeño en la sociedad.

A diferencia de la perspectiva biológica, en la cognitiva se propuso que el razonamiento de las emociones permite una respuesta emocional adaptativa a las circunstancias. La persona puede decidir qué hacer ante tal o cual situación; así, con esta interpretación emocional, sin que la persona necesariamente note la respuesta corporal que se presenta ante la emoción, el aspecto biológico pareciera pasar a un segundo plano.

Como describió Cano-Vindel (1995):

“En las teorías cognitivas, los cambios fisiológicos y somáticos no son la causa directa de la experiencia emocional, sino que van asociados con ella o son consecuencia. Lo que produce la experiencia emocional es la actividad cognitiva que el sujeto realiza para procesar la situación potencialmente emotiva” (p. 8).

Por otro lado, dentro de esta perspectiva, se consideró una clasificación positiva, negativa o neutra de las emociones; de acuerdo con la interpretación de las situaciones, según la sensación y significado que provoquen. García (2012) propuso considerarlas *positivas*, cuando inducen placer y significan a la situación como beneficiosa (por ejemplo: la alegría); *negativas*, cuando surgen reacciones desagradables, la situación se percibe como amenazadora (miedo, ira, tristeza); y *neutras*, cuando la emoción puede ser positiva o negativa, como la sorpresa.

Por otra parte, con la intención de complementar lo que señalaron la concepción biológica y cognitiva, surgió una perspectiva *biológica-cognitiva o de dos sistemas*, que explicó a la emoción como una respuesta de supervivencia y un sistema de comunicación, partiendo de los componentes fisiológico/adaptativo.

Ramos et al., (2009) explicaron que la activación o desactivación fisiológica y cognitiva dan pauta a que la persona realice una evaluación del entorno y de sí misma, para obtener una interpretación de los sucesos, sensaciones y emociones que vivencia, permitiéndole reaccionar de una u otra forma.

Se consideró que las emociones tenían una *finalidad*, que permitía la búsqueda de acciones para afrontar las situaciones del momento. Para que lo anterior pudiera lograrse, se afirmó que se podían manipular las propias emociones o las de los demás, con la intención de lograr una adaptación o sobrevivencia ante las adversidades; Reeve (2010) nombró a lo anterior como el *componente intencional* de las emociones.

Aunque esta perspectiva buscó la unión de las dos primeras concepciones, hizo énfasis en la teoría de la evolución por selección natural de Darwin, lo que provocó centrarse sólo en el individuo, sin tomar en cuenta las relaciones sociales como factor necesario para el desarrollo humano; es decir, la atención persistió en el individuo, por referir a las emociones como procesos individuales e internos que se manifiestan de manera externa.

Perspectiva social- cultural

Desde esta perspectiva se entiende que las habilidades sociales y emocionales surgen en el proceso de socialización del niño y adolescente, periodo donde se internalizan las normas sociales, mediante la interacción con los otros y por el contacto con diversas generaciones de una sociedad (Vigotsky, 1988).

Durante este proceso se adquieren e interiorizan patrones comportamentales de interrelación y de valores propios del contexto al que la persona pertenece o con el que se identifica. Esta interiorización se considera esencial para la expresión de emociones, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de un modo ad hoc a la situación. Además, se esperaría que contribuya a la resolución de problemas de manera óptima para sí mismo y los otros (Cohen et al., 2012).

Se reconoce a la persona como un ser social, pues desde su nacimiento establece una relación con sus padres o tutores principales, quienes le dan el cuidado que necesita, por ejemplo: comida, casa, educación y actividades recreativas, todo según sean sus posibilidades, para ser partícipe de un grupo social. Otros aspectos que enseñan, aunque se podría afirmar que pocas veces de manera consciente, son: cómo expresar las emociones y pensamientos, cómo relacionarse con los demás, qué se puede y no se puede hacer en diferentes escenarios, etc.

Estos aprendizajes son internalizados por los niños, sin importar si son óptimos para su desarrollo individual y social, debido a que en la infancia es muy poco probable que discriminen y reflexionen sobre los comportamientos o actitudes que aprenden, a menos que sean guiados a tal reflexión para modificar su conducta y obtener otros aprendizajes.

Al respecto, Martínez (1999) destacó que la interacción del individuo con su medio social y cultural influye en la concepción de los procesos psicológicos superiores, que surgen por una construcción activa y social del conocimiento

compartido con los integrantes del mismo contexto. Para esto, el lenguaje es un elemento clave, por ser un mediador de la relación con los demás y con uno mismo, que ayuda en la formación de la conciencia mediante una modificación interna y externa de la persona, que a la vez propicia una regulación conductual.

Como señaló Vygotski (2009), en el desarrollo cultural de los niños, cada función se presenta a nivel social y a nivel individual; primero entre personas, y después en el interior de cada niño. Esto refiere a la estimulación y activación de los procesos mentales a través del aprendizaje social, procesos que se internalizan y se convierten en modos de autorregulación (Carrera & Mazzarella, 2001).

Se define como *apropiación*, al proceso de interiorización de la experiencia histórico-social acumulada, que se da por medio de la educación y vivencia de las condiciones sociales donde se encuentra la persona (González, 2015). En este proceso se reconoce a la persona como ser activo, por tener la posibilidad de elegir, actuar y, de cierta manera, transformar sus condiciones de vida, comúnmente con la ayuda o mediación de algún adulto.

Como Cubero y Santamaría (1992) señalaron “se le otorga a la persona un gran margen de acción, al considerarlo activo en este proceso y capaz de reflejar su propia idiosincrasia” (p.18). Es decir, el hecho de que la persona aprenda cómo o qué emociones expresar, cómo relacionarse con los otros, qué hacer y dejar de hacer; no implica que estos aprendizajes ya no se puedan modificar.

La persona puede elegir qué conductas apropiarse y cuáles no, para dar cabida a otros aprendizajes, que la hagan sentir mejor o concuerden más con sus valores e ideas. Al respecto, Muñoz (2014) mencionó que:

“La interpretación subjetiva de la emoción está condicionada al proceso de socialización y culturización. Así, por ejemplo, comer insectos en sociedades occidentales tiene una connotación relacionada con la emoción del asco (aversión), mientras que en otras sociedades suelen ser un manjar y se relaciona con el placer y la alegría” (p.69).

Por destacar la interacción social y el contexto, como papel fundamental para la comprensión y expresión de las emociones, se enfatiza que, según la cultura, será el modo de actuar. Como mencionó Hernández (2009), las emociones están permeadas por la cultura, son fenómenos que emergen del contexto. Esto es, “son en la medida que hay una sociedad que las sustente” (p. 28).

Por ejemplo, anteriormente predominaba la idea de que los hombres eran fuertes, seguros de sí mismos y se les identificaba como el sostén de la familia; es decir, era raro que mostraran tristeza o miedo, en comparación con las mujeres, a quienes se reconocía como más sensibles y se les daba mayor apertura para mostrar sus emociones. De este modo, la cultura influía en la expresión o inhibición emocional, según el sexo de las personas.

Por otro lado, se cree que las situaciones pueden definir las emociones que son más apropiadas y esperadas, como señalaron Enciso y Lara (2014, p. 272) “una emoción puede asociarse a circunstancias que sólo son apropiadas en un contexto”, por lo que expresarlas, puede representar un problema. Por ejemplo,

frecuentemente se llora y se está triste en un funeral, por lo que, si alguien está riéndose o se muestra alegre, es mal visto por expresar esa emoción, cuando la situación implica mostrar todo lo contrario.

Otro ejemplo, es cuando alguien expresa que es feliz porque si no lo hace, significa que está fracasando. Entonces la circunstancia conlleva a decir que se encuentra de cierto modo para no ser juzgado. Esto es totalmente cultural, cuántas veces se ha dejado de expresar la tristeza, miedo, ansiedad o pena; por ser interpretadas como negativas y tener una menor aceptación social.

Entonces, según el contexto donde se encuentre, se puede promover que la gente: a) exprese ciertas emociones cuando las experimenta, por ejemplo, las más comunes en nuestro contexto son la alegría o sorpresa, es decir, emociones con connotación positiva; b) inhiba la expresión de ciertas emociones, como la tristeza o miedo, que tienen una connotación negativa; por ejemplo, cuando se dice “los hombres no lloran”, o simplemente “deja de llorar” cuando alguien lo hace por tristeza o alguna otra emoción; o c) exprese ciertas emociones aun cuando no las sienta, por ejemplo, cuando alguien fallece es bien visto que se exprese tristeza, aunque algunas veces no sea genuino (Fernández et al., 2000).

Aunque se enfatiza el ámbito social, también se consideran fundamentales los componentes biológicos y cognitivos, para la construcción activa del proceso emocional, debido a que cada persona reconoce y significa sus propias emociones o vivencias, y las de los demás en un contexto dado, como señaló Medina (2015), no se puede separar el aspecto biológico de la sociedad, los cuerpos tienen una carga biológica indispensable que constituye al ser humano y

permite que viva en interacción con otros seres humanos. Sin el aspecto biológico y cognitivo, el ser humano no podría vivir ni relacionarse con los demás.

Además, cada uno puede escoger los aprendizajes sociales con los que quiere quedarse y/o aprender otros modos de comportamiento y expresión, comúnmente mediante una *mediación*. Concepto que alude a la *zona de desarrollo próximo*, mismo que enfatiza la constante transformación del dominio psicológico. En el ámbito educativo, el educador interviene en esta zona para generar avances, que no sucederían de manera espontánea. Esto es posible porque la zona de desarrollo próximo deja ver las funciones que están en construcción y requieren de alguna mediación por parte de alguna persona, adultos o entre los iguales, que hayan logrado la función esperada (Carrera & Mazarella, 2001).

Dicho concepto puede entenderse como aquella guía necesaria, para que la persona pueda conseguir algún objetivo, que aún no alcanza con sus propias habilidades y conocimientos. Esta guía puede ser mediante una explicación, imitación o realización de la actividad a la par de otra persona que tenga logrado el objetivo a alcanzar.

Es importante señalar que la mediación es un proceso que siempre está acompañada de un acto reflexivo, que permite el aprendizaje de conocimientos necesarios, para poder modificar la conducta y/o lograr el objetivo propuesto.

Por otro lado, Reeve (2010) consideró que el ser humano está inmerso en un contexto conversacional, donde reexperimenta y revive vivencias emocionales

pasadas; proceso que se conoce como *reparto social de las emociones*. Este reparto se puede dar por un *contagio emocional*, que es un aspecto que surge de manera indirecta, en donde se imitan y sincronizan expresiones, vocalizaciones, posturas y movimientos con los demás, generando una convergencia emocional, o mediante una *socialización emocional*, en la que se trata de dar sentido a las emociones mediante una explicación de las mismas a los demás, a través de la enseñanza de conocimiento emocional, manejo de expresiones y regulación emocional.

Dicha socialización emocional se puede brindar mediante la impartición de programas, pues una escucha empática, dialogo reflexivo y mediación; ayudan a fortalecer respuestas de afrontamiento, dar sentido a la experiencia emocional y reconfirmar el autoconcepto de los involucrados.

En resumen, se encontró que no hay una definición o perspectiva que se siga de manera universal, por considerarse un constructo complejo, el cual diversos teóricos han tratado de comprender y explicar según el enfoque desde el cual se mire. Esto ha contribuido a brindar explicaciones con énfasis en algunos componentes de la emoción.

Como describió Reeve (2010), desde las tres primeras perspectivas (biológica, cognitiva y de dos sistemas), se consideró que las emociones tienen un *componente funcional* y una *función de afrontamiento*, debido a que la emoción surge ante una situación estímulo, para cumplir una función de sobrevivencia y facilitar la adaptación de los seres humanos en retos o amenazas, que interfieren con el bienestar personal. En contraste, la perspectiva *social-cultural* destaca una

función social y comunicativa de las emociones, al influir y facilitar la interacción con los otros mediante la creación o rompimiento de vínculos; por lo que hay mayor énfasis en el *componente social- expresivo*, que permite una expresión de calidad e intensidad de las emociones a través de expresiones verbales y no verbales.

Como se ha mencionado, la perspectiva biológica se centró en el aspecto fisiológico de las emociones; la cognitiva en el aspecto interpretativo que cada persona da a las situaciones que propician el proceso emocional. La perspectiva de dos sistemas trató de complementar ambas teorías, sin embargo, siguió sin incluir la parte cultural de la emoción. Es con la perspectiva social-cultural cuando surge mayor atención al contexto, aspecto que se había dejado de lado.

La perspectiva social cultural destaca la interacción social para el desarrollo emocional, con la premisa de que se necesita al otro como mediador (familia, iguales, sociedad, cultura, etc.), para el surgimiento del aprendizaje social emocional, es decir para la comprensión y construcción de las emociones. En otras palabras, la expresión socioemocional es influida por la cultura, debido a la apropiación de conocimientos, ideas, actitudes y valores que coexisten en ésta, en donde cada uno interioriza los elementos necesarios para dar sentido a su vida.

El sustento teórico metodológico de este trabajo se basó en la perspectiva social cultural, de la que se rescataron dos ejes, el primero fue que los individuos son seres sociales inmersos en un contexto y cultura dada, quienes frecuentemente internalizan de modo inconsciente cómo relacionarse y expresarse con los demás. El segundo eje refiere que, las personas están dentro de un

contexto conversacional, donde se puede fomentar una socialización emocional para intervenir en la internalización o contagio emocional.

Esta intervención se considera fundamental cuando se presentan problemas emocionales y/o sociales, por promover una escucha activa, dialogo reflexivo y actitudes empáticas, que ayudan a reflexionar sobre comportamientos o creencias que se han internalizado desde la infancia, y que fortalece el autoconocimiento, habilidades emocionales y sociales de los involucrados.

Panorama histórico de los problemas emocionales en educación especial

La educación especial se refiere al estudio e intervención en las características de las personas, que difieren con los estándares de “normalidad”, regidos en su contexto. Se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo, para atender las necesidades transitorias o permanentes de los alumnos (González, 2011).

Con la finalidad de estudiar, comprender y brindar una atención educativa más especializada, Gargulio (2015) describió varias categorías dentro de la educación especial: deficiencia mental, problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje, problemas auditivos, problemas visuales, problemas físicos y de salud, problemas emocionales, personas con aptitudes sobresalientes, múltiple invalidez y autismo.

En este trabajo se retomó la categoría de *problemas emocionales*, que ha sido denominada con diversos términos: *perturbación emocional*, *trastornos emocionales y conductuales*, *trastornos internalizados*, *problemas emocionales*, *problemas de conducta*, por mencionar algunos. Aunque no existe un término universal debido a la variabilidad de definiciones sobre el comportamiento normal, que cambia con base en los valores, creencias y contexto; Gargulio (2015) identificó características en común, por ejemplo; manifestación de timidez, ansiedad, tristeza, soledad, bajo autoconcepto y dificultad para establecer relaciones con los demás.

Esta categoría se ha explicado y comprendido de acuerdo con la época, contexto, valores, creencias y enfoque que se ha utilizado para su estudio. Aranda (2002) encontró que, desde siglos anteriores, a quienes presentaban problemas emocionales, se les conceptualizó y trató de modo diferente, denigrándolos o apoyándolos según el contexto y la época. Por ejemplo, los romanos señalaron como locos o bufones a quienes presentaban cualquier tipo de problema o situación que generaba comportamientos fuera de lo normal. Además, se creía que eran abandonados en el monte o utilizados como entretenimiento por gente prestigiosa. Lo anterior causaba una exclusión social inevitable, se les negó cualquier tipo de apoyo, se les marginó y utilizó con fines lúdicos a quienes tuvieron algún tipo de enfermedad o estuvieron en situación de pobreza.

En la Edad Media, los cristianos crearon hospitales para atender a *gente diferente*; con enfermedades, deformaciones corporales, capacidades diferentes, etc. Sin embargo, las personas con características diferentes continuaron recibiendo un trato inhumano por considerarlos poseídos por algún demonio, eran sometidos a exorcismos o a otro tipo de ritual, con la finalidad de terminar la posesión y extraer la maldad. Fue en el año de 1800, conocido como la era de las instituciones, cuando surgió la necesidad de recoger a todos los que deambulaban en las calles. Se categorizó como *enfermo mental* a cualquier persona que tenía características fuera de lo *normal*, incluyendo la sordera o cualquier otra condición, y todos fueron tratados como enfermos o niños eternos (Aranda, 2002).

Categorizar las diferencias (enfermedades, situaciones, actitudes, etc.) como *enfermedad mental*, estaba permeado por el enfoque médico, debido al

auge que tuvo en esa época, y, aunque se brindó mayor atención a la gente, persistió la marginación, señalamiento y trato inhumano.

En el siglo XIX se fundaron escuelas de tratamiento psiquiátrico, para atender a la población con *perturbación emocional* (concepto que también surgió en el campo de la medicina). Este término hizo referencia a la enfermedad de la mente, designó a los niños y niñas que presentaban comportamientos *perjudiciales* o *inadecuados* con un nivel de intensidad mayor a lo *normal*, frecuentemente ubicados en los extremos. Es decir: “demasiado agresivos o apartados, demasiado ruidosos o silenciosos, demasiado eufóricos o deprimidos” (Patton et al., 2009, p.51; Martínez, 1999).

El término de *perturbación emocional* se utilizó inicialmente en la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades en Estados Unidos (en inglés IDEA: Individuals with Disabilities Education), con la finalidad de identificar y atender a niños y niñas con características particulares, que afectaran su desempeño escolar; es decir, detectar a quienes presentaban dificultad de aprendizaje, mismo que no podía ser explicada por factores intelectuales, orgánicos o de salud; dificultad para construir y/o mantener relaciones adecuadas con compañeros y/o profesores; comportamientos o emociones inapropiadas en circunstancias normales; un prolongado estado de tristeza, infelicidad o depresión y tendencia a desarrollar estados psicósomáticos, por miedo a algún factor o convivencia escolar (Gargulio, 2015).

Existen variación en el significado de *perturbación emocional*, algunas definiciones destacan que la conducta difiere de las normas sociales; otras, que

las conductas desadaptativas son influidas por factores orgánicas y/o ambientales, o que las conductas resultan por una etiología en específico. Sin embargo, como señaló Martínez (1999) todas las definiciones conllevan a estudiar la *perturbación emocional* a partir de la conducta.

La categoría de *perturbación emocional* dio pauta a definir y delimitar algunas características que presentaban los individuos descritos así. Aunque esa delimitación permitió ayudar a las personas catalogadas de ese modo, la conceptualización de *perturbación emocional* fue desplazada por el término de *trastorno de conducta*, del que se derivan dos dimensiones, conocidas de manera universal como: *trastornos externalizados e internalizados*, categorías que refieren la problemática a factores orgánicos e inherentes al individuo (Gargulio, 2015).

El primer término hace referencia a conductas disruptivas, desafiantes y actos de violencia. Mientras que los trastornos internalizados refieren a sentimientos de soledad, rechazo, inferioridad y malestar emocional; así como síntomas de ansiedad, sentimientos y reacciones que se pueden experimentar cuando una situación es percibida como algo tan grande que rebasa los recursos personales (Romero et al., 2017b).

El modo de percibir los problemas emocionales hasta ese entonces tuvo una influencia médica, que de cierto modo afirmó que la persona es quien tenía una condición patológica interna, que resultaba *anormal* en comparación con la población *sana*. Desde esta reflexión, los problemas emocionales eran ajenos a la persona, es decir, se les quitaba la responsabilidad y no se permitía dudar si los problemas son causados por otros factores.

Patton et al. (2009) reconocieron que la clasificación tradicional, no había sido de mucha utilidad para los educadores, quienes adaptaron la terminología, para poder atender a los niños con esta problemática. Debido a que los problemas emocionales se pueden derivar de diversos factores que interactúan entre sí: genéticos, familiares, sociales y estilos de enseñanza de los profesores; se propuso considerar al contexto y rol que juegan los profesores con los niños, para entender su comportamiento en el salón de clases, a fin de obtener una conceptualización más integral, que permita una intervención diferente a lo que se había hecho.

Aunque el sistema educativo en México (SEP, 2016), ha señalado que la educación debería de desarrollar las facultades intelectuales, sociales y emocionales de la persona para lograr su desarrollo integral y óptimo; se pone en duda la atención a los problemas emocionales, los que frecuentemente pasan a segundo plano, debido a la falta de capacitación docente o simplemente porque se llega a creer que estos temas deberían de verse en casa.

Para fines de este trabajo, se retomó el concepto de *problemas emocionales*, para identificar a alumnos con poca participación en el salón de clases, retraídos y con dificultad para socializar; para poder intervenir y mejorar el desarrollo emocional y social de los estudiantes. A partir de la perspectiva sociocultural, los *problemas emocionales* son entendidos como vivencias conflictivas que los estudiantes transitan debido a los aprendizajes adquiridos en su contexto, respecto a la resolución de problemas, expresión de emociones, ideas, valores y modos de actuar.

Cada persona actúa y se expresa de acuerdo con la manera en que se le enseñó dentro de la cultura y el contexto donde creció. Frecuentemente, este modo de actuar, pensar y expresar se da de manera impulsiva. Hasta que la persona se encuentra en situación de conflicto con los demás, es cuando, en el mejor de los casos, se cuestiona y reflexiona sobre las creencias y aprendizajes adquiridos; debido a que la manera en cómo aprendió a relacionarse, expresar las emociones y/o pensamientos, genera dificultades de interacción, que interfieren con el desarrollo humano de sí mismo y el de los demás.

Es preciso señalar que este tipo de problemática no se relaciona con el tipo de nivel cognitivo que la persona tenga, es decir, afecta a cualquier tipo de población, aún a los alumnos con aptitudes sobresalientes, como se explica a continuación.

Alumnos con aptitudes sobresalientes y problemas emocionales

En las escuelas existen alumnos y alumnas con capacidades superiores al promedio en diferentes áreas: intelectual, liderazgo, creatividad, desempeño académico, desarrollo social y/o artes, por mencionar algunas (Chávez et al., 2014).

Estos estudiantes son referidos como alumnos con aptitudes sobresalientes, quienes destacan por tener dos o más de las siguientes características: a) una inteligencia superior a la del promedio; b) un rápido aprendizaje; c) alta autorregulación cognitiva; d) motivación intrínseca por aprender, y/o e) elevada creatividad (Valdés et al., 2013).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), definió a los estudiantes con aptitudes sobresalientes como:

“Aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad” (p. 59).

La definición anterior refiere que los estudiantes tienen capacidades naturales, que pueden potenciarse en un contexto ad hoc, para permitir un desarrollo eficaz ante diversas exigencias y potenciar una o varias habilidades, que ayudarían a que el estudiante destaque en una o varias áreas, respectivamente.

El desarrollo de aptitudes sobresalientes se ha explicado a través de cuatro modelos principales: *modelo basado en las competencias, en el rendimiento, modelo cognitivo y sociocultural*; cada uno de ellos, enfatiza distintos aspectos para la identificación e intervención de estudiantes con aptitudes sobresalientes (Valdés et al., 2013). El *modelo basado en el rendimiento* consideró tres aspectos fundamentales para la identificación de individuos con aptitudes sobresalientes: alta motivación por el aprendizaje (implicación en la tarea), alta creatividad y un nivel superior de capacidad intelectual; cualidades que destacó Renzulli en su propuesta de *Los Tres anillos* (López-Nevárez, 2015).

Dicha propuesta se considera como una de las más completas debido a que señaló otros factores, además del intelectual, que intervienen en el desarrollo de aptitudes sobresalientes, tales como: ambiental, familiar, escolar y motivacional (Chávez et al., 2014; Renzulli, 1986).

Apartarse de una mirada biológica del desarrollo de aptitudes sobresalientes, permitió considerar los aspectos afectivo y social, que como destacaron Ordaz y Acle (2012), pueden afectar de forma positiva o negativa el desempeño y el potencial de los individuos.

Además, se ha encontrado que, el hecho de que estudiantes cuenten con aptitudes sobresalientes, no los exime de presentar problemas emocionales. Estos pueden desarrollarse debido a poca o nula estimulación de aprendizaje ad hoc a las necesidades que los alumnos requieren, posiblemente por una sobreestimación de las capacidades de estos estudiantes, que lleva a dejarlos de lado, para enfocarse en las necesidades de otros (Zacatelco, 2015).

Al respecto, Ordaz y Acle (2012) encontraron que, los estudiantes con aptitudes sobresalientes “pueden enfrentar situaciones de riesgo para su desarrollo socioemocional, específicamente cuando no encuentran ambientes educativos que tomen en cuenta su ritmo de aprendizaje y su nivel de desarrollo intelectual” (p. 46). Los ambientes poco motivantes pueden surgir por la poca capacitación que los profesores reciben sobre estos temas y por la gran exigencia administrativa que tienen, lo que a su vez puede generar baja motivación para la enseñanza regular.

Zavala (2015) mencionó que, es posible que algunos estudiantes con aptitudes sobresalientes no sepan manejar ni expresar sus emociones y utilicen su inteligencia para exponer argumentos razonables, para evitar temores; o bien, no sepan cómo relacionarse con los demás debido a la diferencia de intereses y/o valores que puedan tener con sus compañeros, principalmente.

Al respecto, Valdés et al. (2013) coincidieron en que es necesario atender las características socioemocionales y motivacionales (aspectos no menos importantes que el desempeño académico) de los estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes, debido a que pueden presentar una afectación en su adaptación social y equilibrio emocional, por una posible exclusión de sus compañeros o profesores dentro del contexto escolar, entre otras situaciones que puedan estar viviendo.

Aunque existe poca evidencia empírica sobre la afectación que esta población pueda tener a nivel social y emocional, no disminuye la importancia de atención a estos aspectos, por ser indispensable para lograr un desarrollo integral de los niños y jóvenes. Además, se han encontrado coincidencias en que, quienes presentan un adecuado desarrollo en habilidades emocionales y sociales, son más proclives a enfrentar diversas dificultades propias del ambiente educativo (presentar exámenes, exposiciones, realizar tareas, trabajar en equipo, etc.) (Zavala, 2015).

Ante esto, Soriano (2008) rescató el trabajo del psicólogo educativo, para orientar y brindar estrategias que permitan lidiar con las dificultades que los estudiantes enfrenten, vicisitudes que con frecuencia son por programas

académicos que no atienden sus necesidades ni se preocupan por su ritmo de aprendizaje o nivel intelectual, o debido a un ambiente familiar o social inadecuado que, en vez de desarrollar, limita su potencial.

Una vez señalado lo anterior, se considera imprescindible que los alumnos con o sin aptitudes sobresalientes desarrollen habilidades emocionales y sociales propicias, para que puedan involucrarse de mejor manera con su contexto y entorno, lo que ayudaría a desarrollar propuestas en beneficio de la sociedad. De este modo, satisfarían necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad, aspectos esperados según la descripción de la SEP para esta población.

Por consiguiente, una propuesta de educación emocional dirigida a los estudiantes con o sin aptitudes sobresalientes resulta viable para potenciar las capacidades, fortalecer la autoestima, estimular la confianza en las propias habilidades, desarrollar una sensibilidad hacia las necesidades y emociones de los demás, proveer de estrategias de afrontamiento positivo ante los conflictos, auxiliar en la realización de lecturas positivas de malas experiencias, ayudar en el manejo adecuado de la ansiedad y coadyuvar en el logro del control emocional; lo que propicia establecer mejores relaciones sociales y fortalecer redes de apoyo emocional, que promuevan una mejor adaptación y ajuste social (Zavala, 2015).

Finalmente, es preciso mencionar que se considera necesario informar a los familiares y profesores sobre las características personales, desarrollo cognitivo, necesidades sociales y emocionales y habilidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes, para propiciar experiencias educativas de calidad y potenciar su desarrollo integral (Soriano, 2008).

La educación socioemocional como propuesta para la intervención en problemas emocionales

Se ha encontrado que, aunque los profesores comúnmente detectan los problemas emocionales en los alumnos, con frecuencia los dejan de lado debido a que estos estudiantes aparentemente no afectan el orden dentro y fuera del salón de clases (Betancourt, 2007).

La falta de atención a esta problemática también puede estar influenciada por la poca o nula capacitación del docente para atender los problemas emocionales en el aula escolar, y por la exigencia del sistema educativo para atender cuestiones administrativas u otras áreas escolares, como los llamados conocimientos “duros” (aprendizaje lógico matemático). Es decir, los currículos de formación docente están enfocados en la parte cognitiva y técnica de los alumnos, mientras que el aspecto social y emocional se obvia o se percibe como poco académico (Díaz, 2014).

Sin embargo, el desarrollo de habilidades socioemocionales promueve bienestar emocional e interacciones sociales favorables con pares y profesores, lo que repercute de manera positiva en el nivel académico y social de los alumnos (Martínez, 1999). Además, una educación socioemocional puede: desarrollar la capacidad de enfrentar diferentes adversidades, mejorar la autoconfianza, interacción con los otros, prevenir la deserción escolar y generar una conciencia tanto individual como colectiva, que promueva un mejor desarrollo humano (Jadue, 2002).

Por ser seres sociales de nacimiento, la interacción social humana tiene un papel de suma importancia en el desarrollo y aprendizaje socioemocional, esto es porque al estar en contacto con otros se propicia la comprensión, transformación de significados; apropiación de conocimientos, ideas, actitudes y valores, que coexisten en el contexto de las personas, quienes interiorizan los elementos necesarios para dar sentido a su vida.

Dicho de otro modo, el contexto y el tipo de relaciones sociales que tenga la persona, son centrales para crear un ambiente propicio para el aprendizaje socioemocional. Por ejemplo, si alguien se encuentra en un contexto favorable, donde sus vínculos cercanos se expresan con respeto, confianza y sin dañar a los demás, por mencionar algunas características, es más probable que esa persona tenga más desarrolladas sus habilidades socioemocionales, en comparación con quienes están en un contexto violento, de inseguridad e inestabilidad emocional.

Concepto de educación socioemocional

En la literatura se encuentran con mayor frecuencia términos como inteligencia emocional, competencias socioemocionales o educación emocional. El concepto de educación socioemocional es considerado como una integración o complemento de esas definiciones. A continuación, se describen dichos términos y lo que se rescata de cada uno, para definir qué se entiende por educación socioemocional.

Mayer y Salovey (2009) han trabajado y actualizado la definición de *inteligencia emocional* desde 1990 hasta la fecha. La describen como la habilidad

para reconocer, usar, comprender y manejar los estados emocionales en uno mismo y en otros, lo que promueve una resolución de problemas y regulación conductual en la persona.

Por su lado, Bar-On (1997) consideró que la inteligencia emocional surge por una interrelación de las competencias emocionales y sociales, que permiten la comprensión y expresión emocional, así como la comprensión en los demás y enfrentamiento de problemáticas en la vida diaria

De estas definiciones se rescata el proceso de reflexión que se le atribuye a la persona, quien puede identificar sus propias emociones y las de los demás, así como la parte social, que juega un papel fundamental para que se propicie este reconocimiento y expresión con los demás.

Otro término afín es el de *competencias emocionales*, que Bisquerra y Pérez (2007) definieron como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.69).

De manera similar, en el modelo de competencias emocionales de Saarni, se definieron como “un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí mismo” (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 119).

Este concepto se distingue por implicar conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integradas entre sí, que se desarrollan a lo largo de la vida;

además que, como señalaron Ordóñez & González (2015), destaca que la persona puede desarrollar la habilidad para regular su comportamiento según el contexto y situación en la que se encuentre.

Para complementar la descripción de educación socioemocional, del concepto anterior se retoma que la persona puede desarrollar estas competencias a lo largo de la vida, que promueve un autoconocimiento, lo cual permite reconocer a los otros y la manera en cómo puede actuar con autocuidado según el contexto o circunstancia en la que se encuentre.

Otra definición de la que se retoman elementos es de la *educación emocional*, que se describe 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 objetivo de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012).

De esta última definición, se parte para describir a la educación socioemocional como un proceso educativo que fomenta las habilidades sociales y emocionales, para promover el desarrollo personal, familiar, escolar y social de la persona. Específicamente, Pérez-González (2008) la definió de la siguiente manera:

“Proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica, dirigido a desarrollar tanto la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social” (p.527).

De este modo, se describe como una herramienta necesaria y complementaria al desarrollo cognitivo, que permite el desarrollo de habilidades para afrontar de mejor manera las adversidades que se presentan en la vida cotidiana.

En este trabajo, se utilizó el término *socioemocional* para enfatizar la esfera social del ser humano, al considerarla indispensable para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales; como se mencionó anteriormente, la interacción y el proceso de socialización es el pilar para que se puedan interiorizar valores, conductas, pensamientos y/o hechos que suceden en el contexto de cada persona. Sin embargo, mediante una educación socioemocional, se espera que quienes la reciban, puedan cuestionarse y reflexionar sobre sus emociones y conductas con la mediación de un facilitador adulto o entre los mismos pares, además de identificar y reconocer sus propias emociones y las de los demás.

Dicho esto, se entiende por educación socioemocional al proceso educativo continuo que se da mediante la socialización de vivencias por parte de los participantes, con la finalidad de reconocer, comprender y ampliar el panorama del lenguaje verbal y no verbal de las emociones en uno mismo y en los otros; mediante un proceso de reflexión en el que se promueve la búsqueda de

resolución de problemas y maneras diferentes de actuar o expresarse según el contexto o circunstancia en la que se encuentren.

Aguilera et al., (2015) señalaron que este tipo de educación pretende dar respuesta a las necesidades sociales que muy pocas veces son atendidas en la educación formal, y para que esto suceda “se requiere el diseño, aplicación y evaluación de programas fundamentados en un marco teórico que favorezcan los procesos de reflexión sobre las propias emociones y las de los demás” (p. 23). Por consiguiente, se pretende explicar los elementos teóricos que fueron eje central para el desarrollo de la propuesta del programa de intervención en este trabajo.

Elementos de la propuesta de intervención con perspectiva social- cultural

La intervención de programas educativos se concibe como una estrategia preventiva, evolutiva, educativa o remedial; que está fundamentada en una teoría, es planificada y aplicada de modo sistemático, con la finalidad de lograr objetivos específicos para responder a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial (Repetto & Pena, 2010).

Para la creación e implementación de programas de intervención desde la perspectiva social- cultural, se retomaron teorías interaccionistas de Vygotski, que consideran necesarios los ámbitos intrapersonal e interpersonal para la creación de representaciones compartidas que, posteriormente, se interiorizan mediante la producción de símbolos, lenguaje, gestos, etc. (López, 2011). Este tipo de intervención se considera como un proceso continuo que permite a la persona obtener o resignificar experiencias de manera permanente.

Por otro lado, a partir de esta perspectiva se considera que existen dos tipos de funciones psicológicas: naturales y culturales. Las primeras hacen referencia a las funciones cognitivas que cada persona desarrolla durante la vida, mientras las segundas hacen hincapié en la intervención social que transforma las funciones naturales en culturales. Lo que conlleva a que “los seres humanos adquieran la capacidad de regular sus funciones psicológicas naturales mediante instrumentos simbólicos externos que, más adelante son interiorizados” (Kozulin, 2000, p. 16). En este caso, el programa de intervención sería un instrumento simbólico externo, que promovería la adquisición e interiorización de nuevos significados a través de mediadores humanos.

Específicamente, para el programa de intervención que se creó e implementó, se consideraron algunos elementos clave para el desarrollo de una educación socioemocional desde esta perspectiva, tales como:

Discusión grupal

Uno de los principales elementos fue la discusión en grupo, que resulta enriquecedora si los integrantes tienen una participación activa; es decir, que cada uno de ellos exprese su opinión o comparta vivencias, con el objetivo de ampliar el panorama de acción y/o expresión que se puede tener ante diversas situaciones que se presenten en la cotidianidad, fomentando una reestructuración a la situación o temática que se trabaje.

Las discusiones grupales se consideran importantes porque, a través de la interacción social entre los participantes; se comparten patrones

comportamentales, valores, creencias, etc., que cada individuo ha interiorizado, lo cual puede generar dudas sobre lo que pasa en su contexto por la escucha u observación hacia los otros. Es decir, se promueve y desarrolla un pensamiento reflexivo y la resolución de problemas en los estudiantes, que influyen en los procesos psicológicos superiores.

Se considera que comúnmente se requiere de algún mediador que acompañe a los alumnos para lograr lo anterior, por posibles conflictos que puedan presentar al vivenciar nuevas formas de relacionarse, actuar y pensar (Roger & López, 2006).

Mediación

El término de mediación hace referencia a una guía necesaria para que la persona logre un objetivo, que no alcanza con las habilidades y/o conocimientos que en ese momento tiene. Lucci (2006) lo definió como un proceso de intervención de algún elemento intermediario en una relación y señaló que, precisamente a través de esta mediación es como la persona se relaciona con el ambiente, debido a que no se tiene acceso directo a la realidad, sólo a símbolos y significados de esta.

Por otro lado, Feuerstein (1999) planteó que la mediación favorece el desarrollo de las personas, mediante una experiencia de aprendizaje mediado, que Ramírez y Chávez (2012) definieron como la exposición a aprendizajes mediante una persona que funge el papel de mediador (específicamente un docente, asesor o facilitador), con el objetivo de aumentar el potencial cognitivo de

la persona y promover un aprendizaje independiente en el contexto donde se encuentre.

Por lo anterior, este concepto se remite al rol que tiene el facilitador del programa, al intervenir entre la etapa de construcción de conocimiento y la etapa siguiente de producción del alumno. Se considera que los instrumentos de mediación son transmitidos por el facilitador, aunque son los alumnos quienes asimilan e interiorizan la información para que los puedan aplicar en otros ámbitos (Bowman, 2007).

En otras palabras, el facilitador es el encargado de incentivar la participación de los alumnos mediante el dialogo y reflexión en grupo.

Aprendizaje cooperativo

Se entiende como aprendizaje cooperativo al empleo de grupos reducidos donde se desarrolla un trabajo en conjunto que busca maximizar el aprendizaje propio y el de los demás. Este tipo de aprendizaje promueve una interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo; además de una evaluación grupal (Ramírez, 2013).

A través del aprendizaje cooperativo, se fomenta el trabajo en equipo y el involucramiento de los estudiantes de manera activa en este proceso, además propicia el desarrollo de habilidades sociales como respeto, escucha, resolución de problemas, entre otras. Asimismo, los estudiantes se pueden conocer unos a otros, sentirse miembros del grupo y responsabilizarse de su trabajo (Rendón Uribe, 2011a).

Desde la perspectiva de trabajo, se consideró que el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar la convivencia, crear relaciones positivas primero entre los participantes y después con sus demás compañeros de la escuela, profesores y/o familiares, además de que se genera un apoyo social indispensable para el establecimiento y fortalecimiento de vínculos sociales.

Por otro lado, este elemento ayuda a la concepción de los procesos psicológicos superiores, que como se mencionó en capítulos anteriores, surgen por una construcción activa y social del conocimiento compartido con los integrantes del mismo contexto, que en este caso fueron los participantes del programa de intervención.

Pensamiento reflexivo

Cuando se interactúa, se comparten conceptos, juicios, razonamientos y creencias, que se conforman con los otros a través del pensamiento. Mastrapa-García et al. (2016) enfatizaron que el pensamiento surge, se encamina y regula a partir de preguntas problematizadoras que promueven buscar soluciones.

El pensamiento reflexivo implica reformular el propio pensamiento, que conlleva a cuestionar el propio comportamiento y el de los demás; es decir, el pensamiento reflexivo promueve la consciencia de expresiones verbales y actos voluntarios. González, et al. (2011) mencionaron que, para que este pensamiento surja, se requiere de “la interrelación con los demás: el niño aprende a verse a sí mismo a través de los ojos de los demás” (p. 436).

Por su parte, González-Moreno (2012) señaló que, el pensamiento reflexivo facilita una resignificación de la cultura, que responde a las necesidades propias, para encontrar los valores que se requieran y que den sentido a la persona.

Rendón Uribe (2011b) propuso la definición de pensamiento crítico reflexivo como una actividad mental disciplinada que permite evaluar los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones, es decir, es una práctica que fomenta el auto cuestionarse y replantear creencias.

Con frecuencia, se espera que el pensamiento reflexivo se adquiriera en la escuela. Paradójicamente, este tipo de pensamiento se dificulta desarrollar en el ámbito académico, debido a la cantidad de alumnos que hay en un solo grupo. Específicamente, en un nivel educativo público, los grupos de estudio son comúnmente numerosos (entre 25 y 30 estudiantes por aula), además se tiene la idea de que la información se debe de retener, más que analizar. Como González et al. (2011) señalaron, se hace mayor énfasis en la cantidad del aprendizaje que en la calidad, restando importancia a la actividad voluntaria y reflexiva de los estudiantes, cuando “sin reflexión no hay posibilidad de darse cuenta de sus propios logros y fracasos, del sentido de las acciones y los problemas tanto en el ámbito educativo, como en la vida en general” (p. 437).

Para llegar al pensamiento reflexivo, Félix-Salazar y Samayoa-López (2015) propusieron que se requiere de un proceso que implica retar al pensamiento, que los lleve a reflexionar a partir de sus conocimientos; los conflictúe para cuestionar quehaceres, creencias, actitudes y/o conocimientos que han adquirido en lo académico y en la vida cotidiana; para que aprendan a tener y defender una

postura crítica ante los retos que se les presenten y de esta manera puedan expresarse. Una manera de iniciar este proceso es cuestionar a las personas constantemente, respecto a puntos de vista, evidencias, preguntas aclaratorias; para fomentar un diálogo entre estudiantes, que permita aprender por ellos mismos, escuchar a los demás, intercambiar puntos de vista y reformular pensamientos.

Como mencionaron González et al. (2011), es un proceso dinámico que permite transformar los esquemas preexistentes, e incorporar nuevos aprendizajes. “Un individuo que piensa y actúa reflexivamente sabe en qué momento y cómo utilizar sus habilidades y destrezas tanto en el contexto educativo como el social, familiar, nacional, etc.” (p. 437).

Se considera que el pensamiento reflexivo fomenta el crecimiento de valores y aprendizaje de actitudes civilizadas como la solidaridad, equidad, convivencia pacífica, respeto y solución de conflictos. Cuando se es capaz de expresar y nombrar los sentimientos y vivencias, hay una mayor consciencia de lo que se dice, piensa, siente y hace; debido a que el lenguaje reestructura y reorganiza el pensamiento, transforma la conciencia y experiencia, dando sentido a la propia vivencia (González-Moreno, 2012).

El juego

El juego se considera imprescindible en la etapa infantil, tanto en el ámbito educativo como extraescolar. Dentro del primer ámbito, se ve como “un instrumento que podría colaborar efectivamente, en la recuperación de una serie

de aspectos relacionados con el ser, el conocer, el saber hacer y el convivir” (Torres et al., 2007, p. 54). Además, se considera una estrategia que motiva a los estudiantes a involucrarse en la actividad propuesta y a colaborar o exponer sus ideas con los demás (Tamayo & Restrepo, 2017).

Cuando el juego se utiliza como una actividad didáctica, estimula el desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo. En él, los participantes practican actos reflexivos, para intercambiar ideas, lo que con frecuencia genera satisfacción por el trabajo realizado y/o los resultados obtenidos, que a su vez son motivantes para seguir con la idea propuesta o buscar opciones para mejorar. Este intercambio de ideas promueve la interacción con los otros, que da paso a una comprensión y reestructuración de su realidad (Melo & Hernández, 2014).

Minerva (2002) encontró que cuando los estudiantes se involucran en actividades de juego mediadas por algún profesional a cargo y con un objetivo en común, se genera mayor creatividad, interés y respeto hacia los demás por atender y cumplir las reglas y/o pertenecer al grupo, además de desarrollar un compañerismo, que comúnmente permite que se expresen con mayor facilidad.

Mediante el juego se fomenta una experiencia significativa, el establecimiento y seguimiento de reglas que, comúnmente se llevan a cabo en un ambiente de espontaneidad, libertad y acuerdos. Además, los estudiantes desarrollan y ejercitan una toma de decisiones respecto a los roles, conductas y actitudes que se requieren para crear un ambiente de convivencia adecuado, lo que promueve un desarrollo integral como ser humano (Torres et al., 2007).

Melo y Hernández (2014) describieron al juego como un proceso de asimilación, en el cual surge una confrontación interna con los conocimientos previos y nuevos, lo que ayuda a reestructurar significados y experiencias según el contexto donde se desenvuelvan los estudiantes, para que desarrollen nuevas estructuras mentales y conocimientos.

Lo anterior da pauta a un aprendizaje significativo, por surgir de la relación de los conocimientos previos con los nuevos, al crear una conexión relevante, que implica una reestructuración en ideas y conceptos, que logra posicionar de manera diferente a las personas (Gómez et al., 2015).

Torres et al. (2007) refirieron que el juego favorece el desarrollo socioemocional, al crear un ambiente seguro donde los niños y niñas ponen en práctica algunas habilidades como: trabajo en equipo, escucha, comunicación, resolución de conflictos, establecimiento y seguimiento de reglas, aceptación de roles, entre otras. Ejercitar tales habilidades, permite fortalecer su autoestima y desarrollar una tolerancia a la frustración, que a su vez “propicia situaciones y oportunidades para el encuentro consigo mismo, con los otros y lo cultural” (p. 58).

De igual manera, se ha encontrado que el juego permite desarrollar mayor seguridad, honestidad, concentración, reflexión, búsqueda de alternativas, creatividad, curiosidad, liderazgo y solidaridad con quienes se comparte el espacio de interacción (Minerva, 2002).

La importancia del juego como recurso educativo radica en que los estudiantes muestran mayor interés en las actividades, desarrollan diversas

habilidades (cognitivas, sociales y emocionales), fortalecen relaciones intra e interpersonales y tienen un mejor desenvolvimiento en el entorno. Como refirieron Calderón et al. (2014) “cuando un niño o niña se siente bien consigo mismo y con sus compañeros lo evidencia a través de sus actitudes en el diario vivir” (p. 30).

En otras palabras, la enseñanza mediante juegos y actividades lúdicas fomenta el desarrollo de un aprendizaje significativo, que permite a los estudiantes tener una mejor comprensión de las enseñanzas. Para lograr esto, se requiere de un espacio idóneo para que el juego se desarrolle, ya sea físico o imaginario, además de un tiempo específico, para que se establezcan límites y reglas en el espacio de juego (Melo & Hernández, 2014),

Miralles et al., (2017) describieron diferentes tipos de juego:

- a) Juegos psicomotores: implican mayor conocimiento de uno mismo y desarrollan movimientos motores, a veces desconocidos por los participantes.
- b) Juegos de cooperación: fomentan la comunicación y escucha activa, para realizar propuestas, respetar reglas, tomar iniciativas y trabajar en equipo.
- c) Juegos de oposición: exige que los participantes resuelvan problemas, se anticipen a otros equipos, tomen decisiones y desarrollen estrategias en equipo.
- d) Juegos de cooperación-oposición: como el tipo anterior, permite desarrollar la habilidad de resolución de conflictos, decodificar mensajes

de los equipos contrincantes, tomar decisiones, una escucha activa y trabajo colaborativo

Durante el programa de intervención que se desarrolló, se ocuparon las diferentes modalidades de juego, con la finalidad de desarrollar habilidades como resolución de conflictos, aprendizaje cooperativo, escucha activa, liderazgo, toma de decisiones, etc.

Tipos de evaluación para los participantes del programa de intervención

Para evaluar el desarrollo y posibles cambios en quienes formaron parte del programa de intervención, se retomó el concepto de evaluación mediadora, proceso de carácter singular, donde se observan los avances de manera individual y se comparan con el propio sujeto. Esto permite promover mejoras de aprendizaje, mediante la observación, análisis y el acompañamiento. De igual manera, este proceso evaluativo evoluciona a la par con los aprendizajes de los alumnos, por lo que cada registro se toma como punto de referencia, para desarrollar y continuar con el acto educativo (Hoffmann, 2010).

Este tipo de evaluación se consideró idóneo porque se enfoca en el desarrollo integral de cada estudiante, lo que es necesario para poder brindarle el apoyo necesario según lo que requiera, además de que cada estudiante tiene un ritmo y desarrollo particulares, los cuales es indispensable detectar, a fin de fomentar las habilidades necesarias para que continúe con su desarrollo personal, social, académico y emocional.

Pérez-González (2008) enfatizó que:

“No sólo basta con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la IE o las competencias socioemocionales, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez como para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora” (pp. 526-527).

Dicho lo anterior, el mismo autor propuso tres etapas para evaluar los programas educativos: *Evaluación inicial*, en la que se evalúa el contexto para adecuar el programa a los participantes a quienes estará dirigido. La segunda etapa, refiere a una *Evaluación continua o formativa*, que coincide con el periodo de la aplicación del programa; y la tercera etapa, la describió como una *Evaluación Final o Sumativa*, que evalúa los resultados y logros alcanzados del programa aplicado, es decir, como su nombre lo indica, es una evaluación que se realiza al término de la intervención.

A continuación, se describen con mayor amplitud los dos últimos tipos de evaluación.

Evaluación formativa o continua

Esta evaluación es fundamental para “adaptar los procesos didácticos a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos” (Rosales, 2014, p.3), se realiza durante la aplicación del programa de intervención para detectar aspectos a trabajar y optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, este tipo de evaluación da pauta para reajustar objetivos, revisar de manera crítica el método y recursos del programa, así como orientar a los estudiantes y retroalimentar el proceso mismo (Espino et al., 2017).

Un instrumento que se usa con frecuencia, para evaluar de manera continua es la *rúbrica*, debido a que en ella se pueden integrar varios criterios que cualifican de manera progresiva el desempeño de cada alumno y describe el nivel

de desempeño, que puede ir de *novato* a *experto*; más que evaluar respuestas correctas o incorrectas, como sucede en prácticas educativas tradicionales (Díaz Barriga, 2006).

Otra herramienta es el uso de diario de campo, los investigadores lo ocupan para escribir observaciones, dudas y/o sentimientos de cómo se sintieron durante la sesión al ver y/o escuchar algo en particular, etc. Es decir, como señalaron Hernández et al. (2006), en él se registran hechos que no son susceptibles de ser interpretados, son observaciones del propio investigador, que permiten sistematizar las experiencias para analizar y reportar los resultados, considerando posibles variables. Para lo anterior, se requiere de una observación y escucha activas, habilidades imprescindibles que el investigador requiere para capturar y reportar lo que suceda en el momento de la investigación/intervención.

Evaluación sumativa

Es una evaluación que se realiza al final de todo el proceso, para obtener los resultados del programa aplicado. Ayuda a visualizar si los objetivos esperados fueron alcanzados y en qué medida, lo que sirve para valorar si el programa de intervención es funcional, o bien, para analizar qué aspecto(s) se necesita mejorar (Rosales, 2014).

Dicho en otras palabras, una evaluación sumativa permite vislumbrar la eficacia y áreas de oportunidad de los programas de intervención, para que (si es de interés) otros investigadores realicen cambios pertinentes en la estructura y/o

aplicación de los programas, con la finalidad de mejorar y replicar el instrumento aplicado, además de continuar con la investigación del tema estudiado.

Los instrumentos que se utilizan en este tipo de evaluación son (además de cuestionarios ad hoc a la temática que se aborde), entrevistas estructuradas o semiestructuradas que permiten obtener datos específicos del desarrollo de los participantes que tomaron el taller o programa de intervención (Agulló et al., 2011).

Método

Planteamiento del Problema

Se ha encontrado que los problemas emocionales se vinculan con problemas de aprendizaje, para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con otros niños y profesores, sensación general de desdicha o tristeza; y síntomas físicos, como problemas en el habla, dolores o temores vinculados con problemas personales o escolares, lo que afecta la experiencia educativa y social del niño (Martínez, 1999).

Tales características son poco visibles en los estudiantes o se les presta poca atención por ser características que no ponen en riesgo a los demás, o no causan conflicto en el salón, en comparación con otros estudiantes. Sin embargo, la atención que se puede brindar a los alumnos con estas características es igual de importante que la atención de otras problemáticas.

Como mencionó Acosta (1988) un niño con problemas emocionales presenta dificultades para adoptar las normas y exigencias de la escuela, lo que puede afectar negativamente su percepción, atención, concentración, y bajar su aprovechamiento académico. Asimismo, la ansiedad y bajo autoconcepto tienden a verse reflejados en el aprendizaje, ya que cuando el material es más complejo, se presenta mayor ansiedad y dificultad para aprender.

Se ha reportado que los problemas emocionales influyen en el desarrollo personal, académico y social. Si no existe detección e intervención alguna, esta

problemática puede incrementar durante la adolescencia e incluso prevalecer en la edad adulta (Betancourt, 2007; Contini et al., 2012; Romero, 2015).

De tal manera que la detección e intervención temprana resultan imprescindibles para prevenir o disminuir los problemas emocionales en el ámbito educativo, lo que puede repercutir de manera favorable en el rendimiento escolar de los alumnos.

Objetivo general

Diseñar e implementar un programa de intervención para favorecer habilidades socioemocionales en alumnos que presenten problemas emocionales.

Diseño del estudio

Se utilizó un diseño mixto, propuesta que integra tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo para estudiar un mismo problema u objeto de estudio, por considerarse complementarios. Como señalaron Blanco y Pirela (2016) este tipo de diseño permite concebir a la investigación de manera diferente: recolecta información, analiza e interpreta los resultados con mayor profundidad; lo que promueve un mayor acercamiento a la realidad social que se estudie.

Hernández et al. (2006), mencionaron que con el diseño mixto se puede abordar mejor el tema de una investigación, debido a que busca obtener un conocimiento más amplio y profundo, para comprenderlo integralmente (Pereira, 2011).

Asimismo, Pereira (2011) agregó que la investigación mixta se fortaleció, al incorporar otro tipo de datos como: imágenes, narraciones o verbalizaciones de

los actores; que son complemento para dar mayor sentido a los datos numéricos. A la vez, eso permitió: tener una mejor evidencia del campo o problemática de estudio, realizar diferentes propuestas de acción y/o fortalecer los conocimientos teóricos y prácticos de la temática de investigación. Lo cual no se podía realizar cuando predominaba una visión positivista de la investigación, donde se hacía énfasis en la presentación de análisis estadísticos.

Al respecto, Pacheco y Blanco (2015) expresaron que, la riqueza del diseño mixto es que permite:

“recolectar, analizar y mezclar tanto datos cuantitativos como cualitativos en un mismo estudio o serie de estudios...el uso combinado de las perspectivas cuantitativa y cualitativa ofrece un mejor entendimiento de los problemas de la investigación que cualquiera de los enfoques por sí solos” (p. 735).

Dicho lo anterior, gracias a este tipo de diseño, se ha tenido apertura a recolectar, analizar y comprender los temas de investigación desde otra óptica, sin focalizarse en un solo diseño, lo que permite mayor credibilidad a los datos encontrados, pues focalizarse en un solo diseño, muchas veces resulta una mirada reduccionista y con sesgos, que pueden distorsionar el objeto de estudio. Además, como rescataron Caro-González et al. (2014), lo anterior ha permitido un mayor impacto en las investigaciones que optan por este diseño, en comparación con las que utilizan un único método.

Tipo de estudio

Se utilizó un tipo de estudio no experimental, de tipo transversal. La recolección de datos se realizó en un momento único, evaluando el fenómeno de interés en su ambiente natural. De igual manera, se utilizaron instrumentos informales (entrevistas semiestructuradas) y formales (aplicación de pruebas estandarizadas) (Hernández et al., 2006).

Contexto

De acuerdo con la Encuesta Intercensal del 2015, la población del municipio de Nezahualcóyotl es de 1, 039, 867 habitantes (6.4% de la población estatal), el 47.8% son hombres y, 52.2% mujeres; de los cuales 102 152 (9.8% de la población) están inscritos en centros educativos a nivel primaria (INEGI, 2016; 2017).

Nezahualcóyotl se ubica en el Estado de México, colinda al noroeste con el municipio de Ecatepec; al este con el municipio de Chimalhuacán; al sureste con el municipio de La Paz; al oeste con las demarcaciones territoriales Gustavo A. Madero y Venustiano Carranza de la Ciudad de México; al sur con la demarcación Iztapalapa y al suroeste con Iztacalco (Figura 1) (INEGI, 2001).

Nezahualcoyotl y las zonas aledañas se identifican como localidades altamente violentas y con mayor número de personas en situación de pobreza. Esto implica que tienen al menos una carencia social, tal como: rezago educativo, o problemas en el acceso a servicios de salud, a seguridad social, calidad y espacios de la vivienda y/o acceso a la alimentación (Jiménez, 2017).

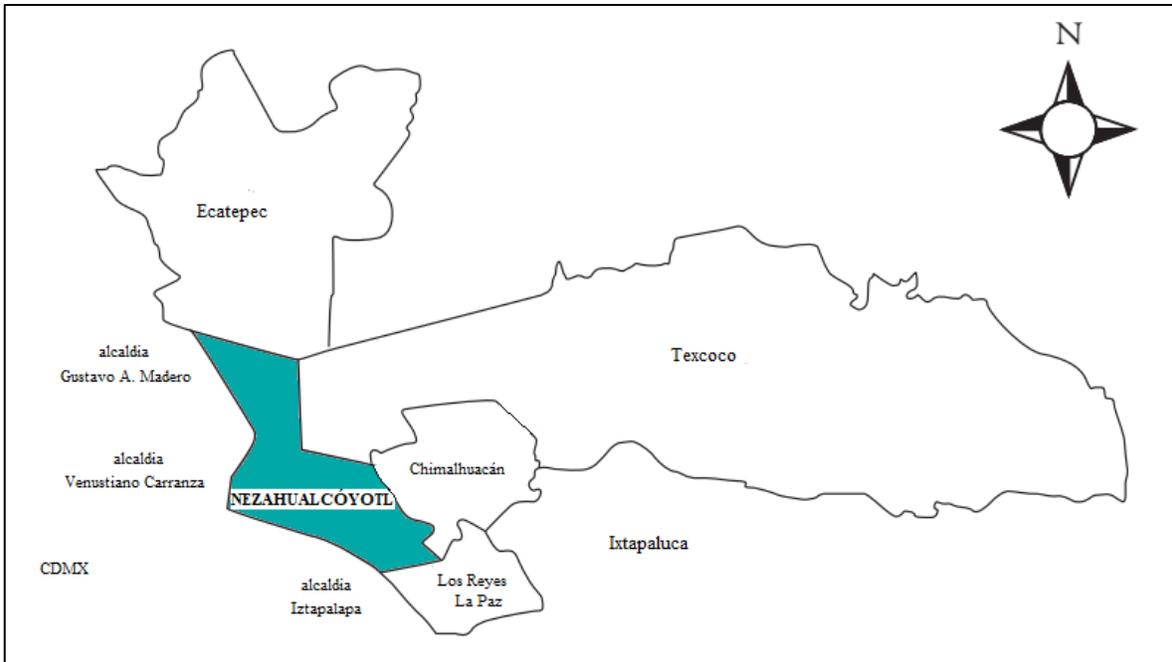


Figura 1. Ubicación geográfica del municipio de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México

En el censo realizado por el INEGI en 2010, se encontró que, de los 1, 039, 867 habitantes de este municipio, 41.8% (434, 664 habitantes) eran económicamente activos: 47.5% de la población se reportó como comerciantes y trabajadores en servicios de ventas, personales y vigilancia; 31.5%, como funcionarios públicos, profesionistas, técnicos y administrativos; y el 19.5%, como trabajadores artesanales, operadores de maquinaria industrial, ensambladores, choferes y conductores de transporte público (INEGI, 2017).

Las problemáticas sociales más reportadas en la localidad son: inseguridad pública, delincuencia, crimen organizado, drogadicción, prostitución y alcoholismo, aspectos que están relacionados con una prevalencia de desempleo, bajos ingresos económicos y deserción escolar. Esta relación surgió tras encontrar que:

“para sus actividades ilícitas, las redes criminales utilizan sobre todo a la gente desempleada, a individuos de los sectores marginados, a los inmigrantes, y, en gran medida a los jóvenes que tienen pocas oportunidades de incorporarse a la población económicamente activa formal” (Morales, 2012, p. 188).

Respecto a la edad de los delincuentes, se halló que 40.7% eran menores de 25 años, y 34% tenían entre 26 y 35 años de edad. Además, se encontró que en el 25.7% de eventos violentos, los delincuentes estaban drogados o alcoholizados y en el 65.7% de los casos portaban armas, de las cuales, 77% fueron de fuego (Carta, 2013).

Escenario

La escuela primaria donde se realizaron las prácticas estaba ubicada en Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México. La construcción era de concreto, con una distribución sólo en planta baja. Contaba con un salón de clases para cada grupo de los diferentes grados escolares, una dirección, una sala de cómputo, una biblioteca, una bodega, un salón para instrumentos de banda de guerra, un patio principal y baños para niños, niñas, y para el personal (figura 2).

Respecto a los horarios de trabajo, se impartían clases en dos turnos: matutino y vespertino, las prácticas se realizaron en el primer turno. En cada horario de trabajo, había una directora, subdirectora y un profesor para cada grupo de los diferentes grados. No se contaba con personal de atención psicológica.

En el turno matutino asistían al plantel educativo 401 estudiantes distribuidos en 14 grupos.

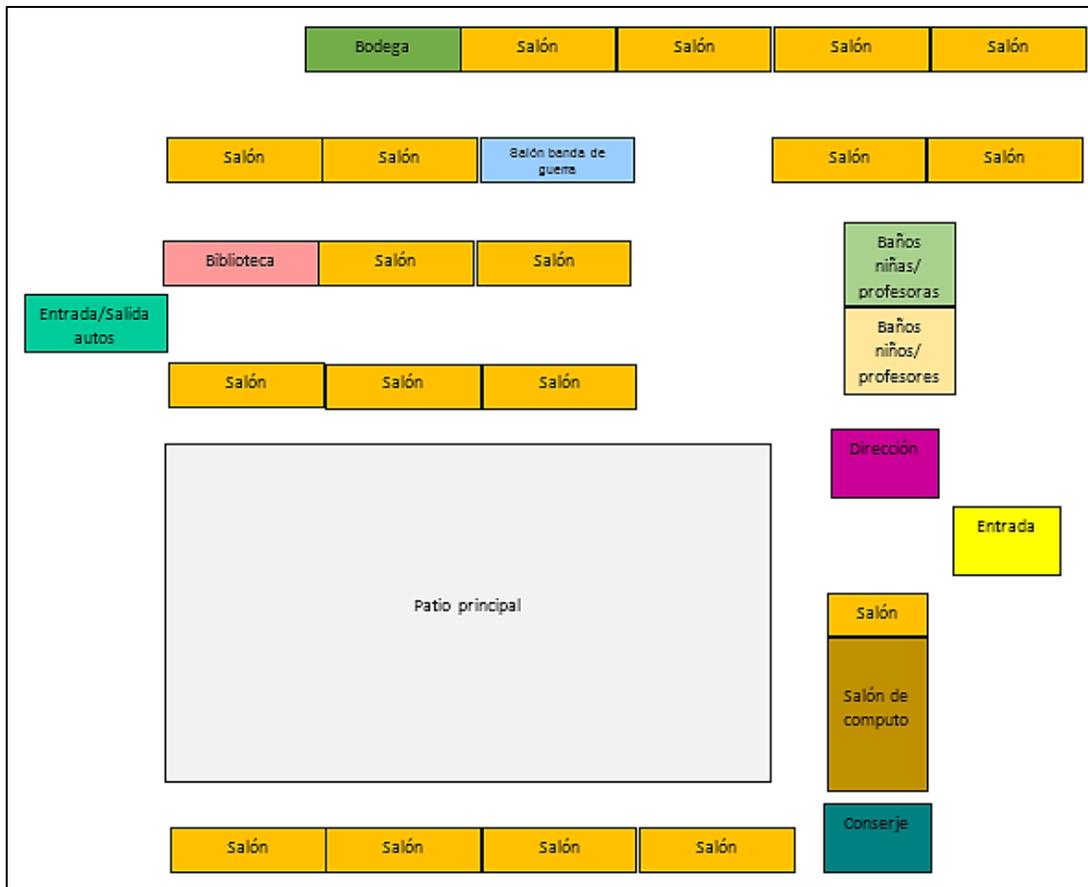


Figura 2. Distribución espacial de la escuela

Estructura del trabajo

El presente trabajo se dividió en dos fases: Evaluación e intervención.

La primera fase de *Evaluación inicial* fue subdividida en dos etapas: 1) Identificación y selección y 2) Evaluación complementaria. En la primera, se evaluó a los grupos de cuarto, quinto y sexto de primaria, para conocer las aptitudes sobresalientes y problemas de interacción social de los estudiantes, lo que permitió identificar y seleccionar a la población con quien se trabajó. En la segunda etapa, se realizó una evaluación complementaria, donde se obtuvieron datos más específicos respecto a las habilidades socioemocionales de los alumnos seleccionados.

En la fase de Intervención, se diseñó y aplicó un programa, para favorecer habilidades socioemocionales.

Fase I. Evaluación Inicial

Etapas 1. Identificación y selección

Objetivos

- Detectar alumnos con aptitudes sobresalientes
- Identificar alumnos con problemas de interacción social
- Seleccionar la categoría a trabajar y los participantes

Participantes

Estudiantes. Fueron en total 215: 112 mujeres y 103 hombres, de los cuales, 64 eran de cuarto grado, 72 de quinto y 79 de sexto. El rango de edad fue de 8 a 11 años, con un promedio de 10.18 años y una desviación estándar de 0.779.

Profesores. Se contó con la colaboración de ocho docentes: dos de cuarto, tres de quinto y tres de sexto. Cuatro eran hombres y cuatro mujeres, quienes tuvieron apertura para brindar la información necesaria de los estudiantes con quienes se trabajó.

Herramientas

Para identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes, se aplicaron los siguientes instrumentos:

- *Test de Matrices Progresivas de Raven. Versión Coloreada* (Raven, 1993).

Es un test que evalúa el nivel de capacidad deductiva, percepción y el potencial para crear conocimiento. Sigue un formato de razonamiento por analogías. Está compuesto por 36 ítems, divididos en tres categorías (A, AB y B) con 12 ítems cada una. Su aplicación puede ser de manera grupal o individual, con una duración de 30 a 45 minutos aproximadamente (Muniz et al., 2016).

- *Prueba de Pensamiento Creativo. Versión Figura A* (Torrance, 2008).

Es una prueba que evalúa la creatividad gráfica con base en 3 actividades: componer un dibujo, terminar dibujos y hacer dibujos utilizando líneas paralelas (Zacatelco et al., 2013b). Tales creaciones son calificadas de acuerdo con cinco indicadores primordiales (fluidez, originalidad, elaboración, títulos y resistencia al cierre prematuro) y 13 fortalezas (emoción, narración articulada, movimiento o acción, títulos expresivos, síntesis de figuras incompletas, síntesis de líneas [círculos], visualización inusual, visualización interna, extensión de límites, humor, riqueza, colores y fantasía). Su aplicación puede ser de manera grupal o individual, con una duración de 45 a 60 minutos aproximadamente.

- *Escala de Compromiso con la Tarea* (Zacatelco, 2005).

Es una escala que identifica los niveles de motivación intrínseca; con base en los factores de interés, persistencia y esfuerzo. Toma en cuenta la incidencia de áreas curriculares (actividades en el salón de clase, tareas y exámenes) y extracurriculares (deporte, lectura y música). Consta de 18 reactivos tipo Likert, con seis intervalos de respuesta que van de “nunca” marcado con el número uno, a “siempre” que corresponde el número seis. Se considera que un estudiante tiene alto compromiso con la tarea cuando responde “siempre” de manera frecuente a los enunciados. Por el contrario, si contesta “nunca”, tendrá manifestaciones bajas o casi nulas de esta variable. Su aplicación puede ser de manera grupal o individual, con una duración de 15 a 20 minutos aproximadamente (Zacatelco, 2005).

Por otro lado, para identificar las características de los alumnos con posibles problemas emocionales, se aplicaron los siguientes instrumentos:

- *Cuestionario de Autoconcepto Forma 5* (García & Musitu, 2009).

Es un cuestionario tipo Likert realizado por García y Musitu (2009), con 30 enunciados que describen conductas y formas de interacción frecuentes entre los jóvenes y su entorno. Se divide en cinco dimensiones: 1) *académica*, describe la percepción que tiene el participante de su propio desempeño escolar; 2) *familiar*, se considera el reflejo del nivel de apoyo y aceptación de sus familiares cercanos; 3) *física*, se relaciona con la autopercepción del atractivo físico y de la salud corporal; 4) *social*, evalúa la percepción del participante sobre la aceptación que existe entre sus iguales y la facilidad para mantener amistades; 5) *emocional*, corresponde al propio reconocimiento del nivel de ansiedad, que presenta cuando realiza actividades y/o interactúa con adultos. Su aplicación puede ser de manera grupal o individual, con una duración de 20 minutos aproximadamente.

- *Cuestionario de Bullying* (Sullivan et al., 2005)

Es un cuestionario de auto reporte tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde *Nunca* hasta *Seis o más veces*. Sirve para identificar conductas de violencia escolar, ocurridas con mayor frecuencia en el último mes. Distingue tres maneras de participación: agresor (si han violentado a alguien), víctima (si han sido violentados) y observador (si han observado conductas violentas que realizan otras personas). Cada factor está constituido por 10 reactivos, y al final, contiene una pregunta sobre los lugares en donde se han

observado estas conductas y, otras dos, sobre la percepción de los niveles que padecen hombres y mujeres. Su aplicación puede ser de manera grupal o individual, con una duración de 20 a 30 minutos aproximadamente.

- *Escala de Actitudes y Creencias Antisociales. Versión Modificada* (Butler et al., 2005).

Es un cuestionario modificado tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (Nada, Poco, Bastante y Mucho), que refieren el grado de *acuerdo* o *desacuerdo* del estudiante respecto a cada reactivo. La escala permite obtener el número de creencias antisociales de los niños y niñas; conductas que generan riesgo para sí mismos o para otros. Está distribuida en dos factores (incumplimiento de normas y conflictos con compañeros.) con 10 ítems cada uno. Su aplicación puede ser de manera grupal o individual, con una duración aproximada de 15 a 20 minutos.

- *Escala de Medida de Tendencias Prosociales. Versión Modificada* Carlo et al., 2003).

Es una escala modificada, integrada por 15 ítems con formato tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (Nada, Poco, Bastante y Mucho). Permite identificar el número de acuerdos con conductas prosociales de los niños y niñas. Es decir, de conductas que son de beneficio para quien las recibe, más no necesariamente para quien las ejecuta. Está conformada por cinco factores, relacionados con: 1) Control social, 2) Ayuda para el control del enojo, 3) Búsqueda de obtener un beneficio a cambio de ayuda, 4) Nivel de necesidad e

impacto emocional, y 5) Tiempo para dudar. Su aplicación puede ser de manera grupal o individual, con una duración de 15 a 20 minutos aproximadamente.

- *Cuestionario de Conductas Infantiles para Cotejar. Versión Modificada* (Granell et al., 2005).

Versión adaptada, conformada por 53 reactivos con tres opciones de respuesta (Nada, Poco, Mucho), que reflejan la percepción que tienen los docentes sobre las conductas problema que realiza cada uno de sus alumnos dentro del salón de clases. Los reactivos evalúan dos dimensiones: a) *Conductas externalizadas*, que refieren actitudes disruptivas como: rabietas, desafíos a la autoridad, acciones violentas contra los demás, etc., y b) *Conductas internalizadas*, actitudes descritas como retraimiento, ansiedad, depresión, aislamiento, etc.

Procedimientos

Se solicitó el consentimiento de las autoridades educativas y padres o tutores, para hacer la evaluación los lunes, miércoles y viernes, durante el horario de clases, con presencia y autorización del respectivo docente a cargo.

En el caso de los alumnos, las pruebas descritas previamente en el apartado de herramientas fueron aplicadas de manera grupal, dentro de cada salón de clases, en sesiones de 30 a 40 minutos, durante un período de dos a tres meses aproximadamente.

Por otro lado, durante la primera semana de las evaluaciones grupales, a los profesores de cada grupo se les entregó el *Cuestionario de Conductas Infantiles para Cotejar*. Se les explicó la manera de responderlo; además de la importancia de obtener esa información de cada uno de sus alumnos. Se acordó que, en un tiempo aproximado de un mes, se pasaría por los cuestionarios completados.

Para la detección de los alumnos con aptitudes sobresalientes, se analizaron y encontraron los resultados iguales o mayores al percentil 75 en dos de los tres criterios utilizados para su identificación, de acuerdo con los indicadores propuestos por Renzulli (2005): 1) Alto nivel de inteligencia, medido con en el *Test de Matrices Progresivas de Raven*; 2) Alta capacidad creativa, evaluado con la *Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A de Torrance*; y 3) Alto nivel de motivación, identificado mediante la *Escala de Compromiso con la Tarea*.

Mientras que, para la detección de los alumnos con problemas de interacción social, se tomó en cuenta una o más conductas señaladas como riesgo en los cuestionarios de: *Conductas infantiles para cotejar (Versión Modificada)*, *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*, *Bullying*, en la *Escala de Actitudes y Creencias Antisociales (Versión Modificada)* y en la *Escala de Medida de Tendencias Prosociales (Versión Modificada)*.

Resultados

Se identificó a 32 estudiantes con aptitudes sobresalientes (16%): 10 de cuarto, seis de quinto y 16 de sexto. Once de ellos tuvieron niveles superiores de inteligencia y creatividad; 14 en creatividad y compromiso con la tarea, y siete en inteligencia y compromiso con la tarea.

Respecto a la identificación de estudiantes con *problemas de interacción social*, los docentes identificaron a 27 estudiantes (12.55%) con conductas externalizadas y a 58 (26.97%) con conductas internalizadas. En la tabla 1 se muestran las tres conductas más frecuentes de ambas categorías, que los docentes señalaron con un acuerdo de *mucho*.

Tabla 1. Conductas reportadas con mayor frecuencia por los docentes

Categoría	Conductas con mayor frecuencia	%
Externalizada	- Pelea mucho	8.37
	- Es desafiante y contestón	6.97
	- Maltrata el material escolar y el mobiliario (ensucia, pinta rompe)	5.58
	- Su conducta es explosiva e impredecible	
Internalizada	- Es muy dependiente	14.88
	- Es nervioso, tenso o excitable	11.16
	- Es muy miedoso o ansioso	10.23

Por otra parte, se identificaron 46 estudiantes (25.56%) con un autoconcepto general bajo (ver Figura 3).

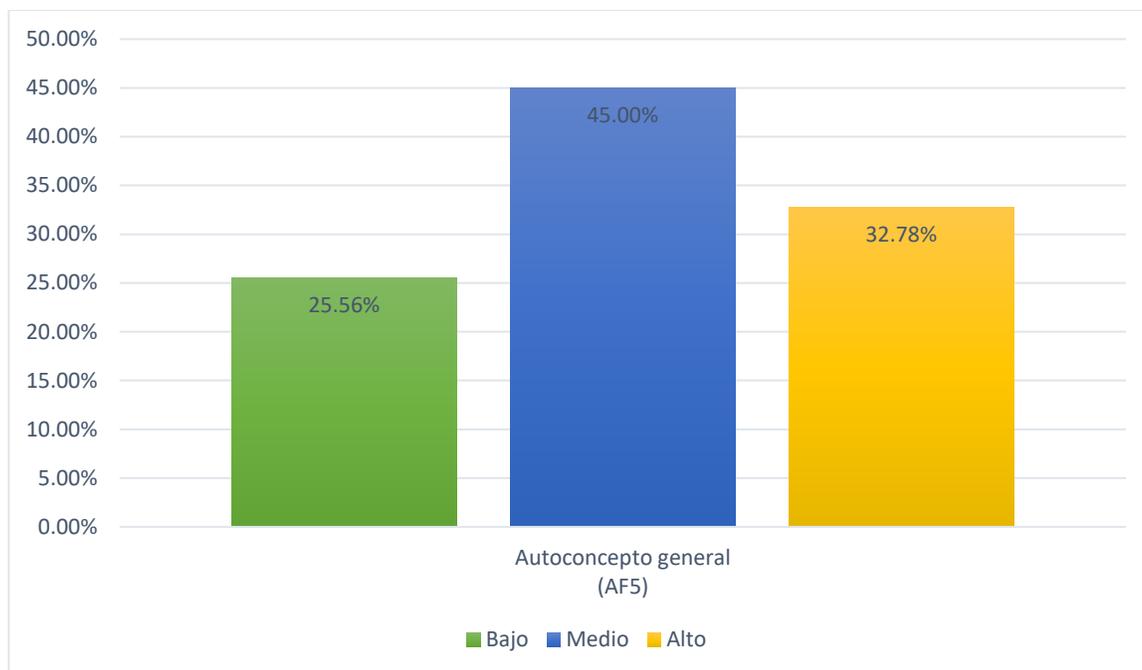


Figura 3. Porcentajes de estudiantes por nivel de autoconcepto general

Al realizar un análisis de las dimensiones que compone el Cuestionario AF5, se encontró que había mayor número de estudiantes con un autoconcepto bajo en la dimensión social (ver tabla 2).

Tabla 2. Niveles de autoconcepto por dimensión

	Dimensiones				
	Académica %	Social %	Emocional %	Familiar %	Físico %
Alto	30.24	30.69	25.25	34.50	30.65
Medio	42.93	40.10	40.59	41.00	42.21
Bajo	26.83	29.21	24.75	24.50	27.14

En cuanto a la problemática de bullying, 51 estudiantes (23.72%) se describieron como víctimas de violencia, al reportar que recibieron una o más conductas violentas por parte de sus compañeros (de manera frecuente) en el mes previo a la fecha de evaluación. La conducta reportada con mayor frecuencia (8.37%) fue “Me insultaron con palabras ofensivas o groserías”. Por otro lado, 16 estudiantes (7.44%) se identificaron como agresores, por haber realizado una o más conductas violentas, la más reportada (2.32%) fue “le hice señas o gestos groseros”. Esta misma conducta corresponde con la más referida (16%) por quienes se identificaron como observadores o testigos de actos violentos dentro de la escuela (28.37% de la población en general, que equivale a 61 alumnos).

Asimismo, se encontró que 114 estudiantes (53.02%) reportaron estar de acuerdo *bastante* o *mucho* con una o más conductas violentas. Las tres conductas más mencionadas, fueron: “los chicos(as) se sienten bien cuando saben que pueden ganar una pelea” con 40.46%; “Es mejor ser violento para lograr que otros te respeten”, con 10.22% y “Es mejor lastimar a la otra persona, antes de que pueda lastimarte a ti” con 9.3%.

Por otro lado, se encontró que 208 estudiantes (96.74%) reportaron estar de acuerdo *bastante* o *mucho* con una o más conductas prosociales, aunque predominaron las motivaciones pragmáticas. Así por ejemplo, 55.81% estuvieron de acuerdo con que “Una de las mayores ventajas de ayudar a otros, es que me hace quedar bien”; 53.95% con “Creo que si ayudo a alguien, esa persona deberá ayudarme en el futuro” y 46.04% con que “Es más frecuente que ayude a otros cuando hay gente mirándome”. De acuerdo con el instrumento de Carlo et al.

(2003), *Escala de Medida de Tendencias Prosociales (Versión Modificada)*, los resultados anteriores reflejan que los estudiantes tendían a brindar ayuda por la influencia del control social y para obtener un beneficio a cambio.

A partir de los análisis anteriores, se decidió trabajar con alumnos que presentaban problemas emocionales, a quienes con frecuencia se invisibiliza y omite atender porque, en comparación con los alumnos que presentan conductas disruptivas o violentas, ellos no causan problemas dentro del salón de clase.

De acuerdo con lo anterior, se identificó a 47 estudiantes con problemas emocionales, ocho de ellos fueron de cuarto grado, 25 de quinto y 14 de sexto (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Alumnos identificados con características de problemas emocionales*

Criterios de selección						
Grado	Grupo	Estudiante	Sexo	Conductas internalizadas	Identificación como víctimas	Autoconcepto emocional bajo
				Alta frecuencia	Alta frecuencia	Alta frecuencia
5°	A	C.D.R.M.A.	H	2		3
	A	E.R.M.A.	M		1	5
	A	G.L.A.	H	1	1	
	A	H.R.A.Y.	H	1	3	5
	A	R.M.J.	M	7	4	3
	A	T.U.R.J.	H	1		3
	B	B.B.M.I.	M		2	3
	B	C.A.A.L.	H	1		4
	B	C.C.C.D.	H	3		4
	B	F.E.P.	M	2	1	6
	B	F.S.C.A.	H		1	5
	B	H.C.A.D.	H	1		3
	B	H.J.D.G.	M	1		5
	B	H.M.A.M.	M		3	4
	B	H.T.P.Y.	B		2	3
	B	H.N.K.E.	M	1		3
	B	L.K.Y.	M	1		4
	B	V.G.A.	H		4	3
	C	A.R.K.K.	M		1	4
	C	C.M.S.A.	H.	5	2	4
	C	H.F.K.I.	H	2	4	
	C	L.T.L.D	H	4		3
	C	M.A.M.F.	M	4	8	6
C	M.O.C.Z.	H	3	2	4	
C	P.R.I.E.	H	2		4	

Para la etapa posterior, denominada *Evaluación complementaria*, se seleccionó a ocho estudiantes de quinto grado (ver Tabla 4), con base en los siguientes criterios:

- 1) Los alumnos de sexto grado quedaron descartados porque en la segunda etapa ya no estarían en el nivel primaria.
- 2) Entre cuarto y quinto grado, se decidió trabajar con quinto debido a que se identificó mayor cantidad de estudiantes con características de problemas emocionales.
- 3) Quinto “C” quedó fuera en la segunda etapa, por temas administrativos.
- 4) Después de mencionar a los alumnos seleccionados y explicar brevemente el plan de intervención que se implementaría, los docentes de quinto *A* y *B* señalaron a los estudiantes que, con base en sus observaciones e información recolectada, serían mayormente beneficiados con el programa de intervención para desarrollar sus habilidades socioemocionales, fomentar una integración grupal y mejor desarrollo intra e interpersonal de cada estudiante seleccionado.

Tabla 4. *Estudiantes seleccionados con características de problemas emocionales*

				Criterios de selección		
				<i>Conductas internalizadas</i>	<i>Identificación como víctimas</i>	<i>Autoconcepto emocional bajo</i>
Grado	Grupo	Estudiante	Sexo	Alta frecuencia	Alta frecuencia	Alta frecuencia
5°	A	C.D.R.M.A.	H	2		3
	A	G.L.A.	H	1	1	
	A	H.R.A.Y.	H	1	3	5
	A	R.M.J.	M	7	4	3
	A	T.U.R.J.	H	1		3
	B	C.A.A.L.	H	1		4
	B	C.C.C.D.	H	3		4
	B	V.G.A.	H		4	3

Etapa 2. Evaluación complementaria

Objetivos

- Recolectar datos sobre el desarrollo cognitivo y conductual del grupo seleccionado.
- Conocer la percepción del docente a cargo, sobre las habilidades emocionales y sociales de los alumnos seleccionados.
- Conocer la percepción del tutor principal, sobre las habilidades emocionales y sociales de su hijo(a).
- Conocer la percepción de los estudiantes, sobre sus habilidades emocionales y sociales.
- Identificar si los estudiantes se describían con problemas emocionales y/o conductuales
- Conocer la manera en cómo los estudiantes afrontaban las adversidades

Participantes

Ocho alumnos de quinto: siete niños (87.5%) y una niña (12.5%), con edades de 10 años. Cinco estudiantes fueron del grupo A (62.5%) y tres del B (37.5%).

Herramientas

Los instrumentos complementarios que se aplicaron fueron los siguientes:

- *Escala Wechsler de Inteligencia para niños- IV* (Wechsler, 2003).

Instrumento que evalúa la capacidad cognoscitiva, a través de 10 subescalas esenciales y 5 suplementarias, cuya puntuación global representa la capacidad intelectual general (CI Total), misma que se desglosa en cuatro índices: Comprensión Verbal (ICV), Razonamiento Perceptual (IRP), Memoria de Trabajo (IMT) y Velocidad de Procesamiento (IVP). La escala está dirigida a niños desde 6 años 0 meses hasta los 16 años 11 meses y su aplicación es de manera individual, en un tiempo aproximado de 70 a 90 minutos.

- *Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados para Niños* (Romero et al., 2017b).

Cuestionario que describe la medición de los problemas internalizados, externalizados y comportamiento adaptativo de la persona (Romero et al., 2016), a través de seis factores: “comportamiento disruptivo” con 16 reactivos, “depresión con 12, “comportamiento adaptativo” con 16, “ansiedad con seis “agresión física” con seis y “autolesiones” con cuatro reactivos.

El cuestionario está conformado por un total de 60 reactivos, con formato de respuesta tipo Likert pictórico de cuatro opciones (*Nunca, Pocas veces, Muchas Veces y Siempre*). Está diseñado para niños y niñas de 8 a 12 años. Su aplicación puede ser grupal o individual, en un lapso de 30 minutos aproximadamente.

- *Escala Infantil de Afrontamiento* (Lucio, et al., 2017).

Escala que describe el tipo de afrontamiento que destaca en la persona (Romero et al., 2017a): *Afrontamiento Funcional*, refleja habilidades de negociación, autocrítica, autosuficiencia, resolución de problemas, adaptación y búsqueda de apoyo; *Afrontamiento Disfuncional*, describe que la persona responde comúnmente mediante el enojo, autoagresión, oposición y aislamiento social o retraimiento; *Afrontamiento Centrado en la Emoción*, caracteriza a la persona por dejarse llevar principalmente por el miedo y tristeza; y *Afrontamiento Evitativo*, que como su nombre lo indica, refiere que se prefiere evitar resolver o enfrentar la situación que se presente. La escala está conformada por 45 reactivos, con formato tipo Likert pictórico, con cuatro opciones de respuesta: *Nunca*, *Pocas Veces*, *Muchas Veces* y *Siempre*. Está diseñado para niños y niñas de 8 a 12 años, su aplicación puede ser grupal o individual, en un lapso de 30 minutos aproximadamente.

- *Conversaciones informales con docentes*

Se realizaron algunas preguntas a los docentes a cargo de los alumnos seleccionados, para obtener información sobre la percepción de las habilidades sociales y emocionales de los participantes.

- *Consentimiento informado*

Se realizó un formato para explicar de manera breve y concisa que el estudiante “X” fue seleccionado para participar en un Programa de Educación Socioemocional, con la finalidad de obtener la autorización del tutor para la participación de su hijo(a).

- *Entrevista Semiestructurada para el o los tutores principales del estudiante*

Se diseñó un formato semiestructurado para conocer la percepción del tutor principal sobre su hijo(a), identificar la interacción familiar, modo en que su hijo(a) expresa sus emociones, la manera como se relaciona con los otros, así como el desempeño escolar de ese momento.

- *Entrevista semiestructurada para alumnos*

Entrevista semiestructurada diseñada específicamente para recolectar información sobre la autopercepción, modo de expresar emociones e interactuar con los demás, sobre la interacción familiar y percepción de desempeño escolar.

Procedimientos

Antes de iniciar las entrevistas con estudiantes o tutores, se explicaron a directivos y docentes de los alumnos seleccionados, los resultados de la evaluación realizada en la etapa 1, y se describió en qué consistía la propuesta de intervención para el siguiente año escolar (sexto grado).

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera individual, de la siguiente forma:

- *Escala Wechsler de Inteligencia para niños- IV*

Antes de comenzar la aplicación del instrumento, se iniciaba una conversación informal con el estudiante a evaluar, para fomentar un clima de tranquilidad y confianza. Además, se explicaba que los resultados de los ejercicios a realizar no afectarían sus calificaciones y serían confidenciales. Se daban las instrucciones, con base en lo establecido en el manual de la prueba, y se aclaraban dudas, para posteriormente, aplicar las 10 subescalas esenciales de manera individual, con una duración de aproximadamente 1 h. 30 min.

- *Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados para Niños y Escala Infantil de Afrontamiento*

Al finalizar la entrevista con cada niño, se aplicaban los cuestionarios de manera individual. Se enfatizaba que sus respuestas serían confidenciales, y se les pedía honestidad en sus respuestas. Las instrucciones de cada cuestionario se leían junto con el alumno, se resolvía el ejemplo de la primera hoja y, una vez que las indicaciones quedaban claras, respondían los reactivos. Cuando terminaban el primer cuestionario, se procedía de igual forma con el segundo. Al finalizar ambos cuestionarios, se verificaba que todos los reactivos estuvieran resueltos y se agradecía su colaboración.

- *Conversaciones informales con docentes.*

En diversos momentos y sin programación previa, se llevaron a cabo conversaciones con los docentes de los estudiantes seleccionados, para obtener información respecto a la percepción socioemocional de los estudiantes. Los datos obtenidos para cada estudiante seleccionado, fueron evaluados de forma cualitativa, en función de su contenido y argumentación.

- *Sesión informativa y entrevista semiestructurada para el o los tutores principales del estudiante.*

Durante un mes se programaron entrevistas con el tutor principal de cada estudiante. Se realizaban dos o tres por día, los lunes y miércoles, en diferentes horarios. Para ello, se enviaban citatorios en los que se explicaba que se requería de su presencia con la psicóloga a cargo.

Antes de comenzar la entrevista, se informaban al padre o tutor, los principales resultados de la evaluación de su hijo(a), divididos en tres categorías: habilidades académicas, sociales y emocionales.

Posteriormente se explicaba la propuesta, dinámica y horario del programa de intervención que se llevaría a cabo con los estudiantes seleccionados. Se les solicitaba la autorización para que su hijo(a) se beneficiara del programa y en caso de estar de acuerdo, se les pedía que firmaran el *consentimiento informado*, donde autorizaban la participación del estudiante.

Finalmente se realizaba una entrevista semiestructurada (descrita en la sección de Herramientas de esta etapa), cada una de las cuales tuvo una duración aproximada de una hora.

- *Sesión informativa y entrevista semiestructurada para alumnos*

Las entrevistas se llevaron a cabo durante un mes y en diferentes horarios. Fueron realizadas de manera individual en un salón de clases ajeno a sus compañeros de grupo. Se entrevistaba a dos o tres estudiantes por día, los lunes y miércoles.

Antes de comenzar la entrevista, se iniciaba una conversación informal sobre gustos respecto a películas, música, juegos favoritos, etc.; para crear un clima de confianza. Se les explicaba que habían sido elegidos para participar en un taller, junto con algunos de sus compañeros y con estudiantes de otro grupo del mismo grado.

Se explicaba que durante el taller desarrollarían habilidades para resolver problemas, expresarse e interactuar con los demás de mejor manera. Se les comentaba la dinámica de trabajo, los horarios, y se enfatizaba su derecho de elegir participar de manera voluntaria.

Una vez que aceptaban ser parte del programa de intervención, se les explicaba que, para conocerlos mejor, se realizarían algunas preguntas respecto a su familia, su escuela, sobre ellos mismos, y que sus respuestas serían totalmente confidenciales. Al finalizar la entrevista, se agradeció su tiempo y honestidad por responder cada una de las preguntas efectuadas.

Las respuestas fueron evaluadas de forma cualitativa para cada estudiante seleccionado, en función de su contenido y argumentación.

Resultados

El análisis de resultados permitió identificar características socioemocionales de cada estudiante; es decir, la manera de relacionarse dentro del salón de clases y en el hogar, el modo de expresar las emociones, resolver conflictos, además de la identificación de fortalezas debilidades y nivel cognitivo de cada participante.

La *Escala Wechsler de Inteligencia para niños- IV* mostró que sólo un estudiante (12.5%) alcanzó un nivel de habilidades cognitivas “promedio”, mientras que seis se encontraban en “promedio bajo” y uno en “límite”.

Al realizar un análisis comparativo de los promedios por índices, se observó que ningún estudiante obtuvo una puntuación por arriba del promedio. Se halló una similitud en los índices de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, en ambos el 50% de los estudiantes obtuvo la categoría “promedio” y un caso, “extremadamente bajo”; respecto al índice de razonamiento perceptual, tres alumnos se ubicaron en la categoría “promedio” y “promedio bajo”, respectivamente. El 50% de los estudiantes obtuvo una puntuación “promedio” en el índice de comprensión verbal, como se muestra en la *tabla 4*.

Tabla 4. Resultados del WISC- IV por índices

	INDICES							
	ICV		IRP		IMT		IVP	
	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes
Promedio	50	G.L.A. H.R.A.Y. C.A.A.L. C.C.C.D.	37.50	T.U.R.J. C.C.C.D. V.G.A.	50	H.R.A.Y. R.M.J. C.A.A.L. C.C.C.D.	50	C.D.R.M.A. R.M.J. C.A.A.L. C.C.C.D.
Promedio bajo	25	C.D.R.M.A. V.G.A.	37.50	C.D.R.M.A. G.L.A. R.M.J.	12.50	G.L.A.	25	T.U.R.J. V.G.A.
Límite	25	R.M.J. T.U.R.J.	25	H.R.A.Y. C.A.A.L.	25	C.D.R.M.A V.G.A..	12.50	G.L.A.
Extremadamente bajo	0		0		12.50	T.U.R.J.	12.50	H.R.A.Y.

Respecto al tipo de afrontamiento que los estudiantes utilizaban, se encontró que 25% reportaron no utilizar el afrontamiento funcional y 25% lo utilizaban “raras veces”, mientras que 12.5% reportaron utilizar “a menudo” el afrontamiento disfuncional. Respecto al afrontamiento centrado en la emoción, se encontró que el 25% de los participantes lo utilizaban “raras veces”, 25% lo usaban “a menudo” y 50% no lo utilizaban. Finalmente, se encontró que 62.5% reportaron utilizar el afrontamiento de tipo evitativo; el 25% reportó utilizarlo “a menudo”, 25% algunas veces y 12.5% raras veces.

Al hacer una comparación de los resultados reportados para los diferentes estilos, se encontró que los estudiantes que reportaron haber utilizado “raras veces”, “a menudo” y “con mucha frecuencia” el tipo de afrontamiento funcional; eran los mismos que reportaban ocupar un afrontamiento evitativo. Estos datos nos hicieron pensar que los estudiantes ponían en práctica la evasión mental, la

negación, el pensamiento mágico y respondían con miedo ante diversas circunstancias (ver tabla 5).

Tabla 5. *Resultados de Tipo de Afrontamiento*

	Funcional	Disfuncional	Centrado en la emoción	Evitativo
Estudiantes				
No utilizado	C.C.C.D. V.G.A.	C.D.R.M.A. C.C.C.D. G.L.A. R.M.J. T.U.R.J. V.G.A.	C.D.R.M.A. C.C.C.D. T.U.R.J. V.G.A.	C.C.C.D. V.G.A.
Raras veces	C.D.R.M.A. T.U.R.J.	---	C.A.A.L. G.L.A.	C.D.R.M.A.
Algunas veces	---	H.R.A.Y.	---	C.A.A.L. G.L.A.
A menudo	C.A.A.L. G.L.A. H.R.A.Y. R.M.J.	C.A.A.L.	H.R.A.Y. R.M.J.	H.R.A.Y. T.U.R.J.
Con mucha frecuencia	---	---	---	R.M.J.

Respecto a la conducta adaptativa, se encontró que el 37.50% de la población presentó dificultad para adaptarse socialmente al ambiente. Los estudiantes en esta situación fueron M.A.C.R., A.G.L., y A.V.G.

Por otro lado, se encontró que 25% de los participantes refirió haber estado *en riesgo* y 25% en *riesgo significativo*, con el factor de problemas externalizados; mientras que el 25% reportó haber estado *en riesgo* y 25% en *riesgo significativo* ante problemas internalizados. Es decir, que presentaron comportamientos externalizados e internalizados, que afectaron sus relaciones interpersonales con

compañeros y adultos, lo que pudo provocar una afectación a nivel socioemocional (Romero, et al., 2017) (ver tabla 6).

Tabla 6. Resultados de la dimensión Problemas

	Dimensión			
	Problemas externalizados		Problemas internalizados	
	%	Estudiantes	%	Estudiantes
No presenta problemas	62.50	C.A.A.L. C.C.C.D. G.L.A. R.M.J. V.G.A.	25	T.U.R.J. V.G.A.
Promedio	12.50	T.U.R.J.	25	C.C.C.D. R.M.J.
En riesgo	12.50	C.D.R.M.A.	25	C.D.R.M.A. G.L.A.
Riesgo significativo	12.50	H.R.A.Y.	25	C.A.A.L. H.R.A.Y.

Cuando se analizaron los factores de cada dimensión, se halló que, respecto a los problemas externalizados, el factor más utilizado por los participantes fue el disruptivo: 25% de la población estuvo *en riesgo* y el 12.50% *en riesgo significativo*, es decir, reportaron haber trasgredido reglas o normas socialmente aceptadas (ver tabla 7). Por otro lado, referente a los problemas internalizados, se encontró que el 50% de los participantes se identificó *en riesgo significativo* en el factor de ansiedad y 37.50%, en depresión; es decir, presentaron sentimientos de soledad, rechazo, inferioridad y malestar emocional, además de ansiedad ante situaciones que los rebasaron (ver tabla 8).

Tabla 7. *Análisis por factor de la Dimensión de Problemas Externalizados*

	Factores					
	Comportamiento disruptivo		Autolesiones		Agresión	
	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes
No presenta problemas	62.50	C.A.A.L. C.C.C.D. G.L.A. R.M.J. V.G.A.	75	C.A.A.L. C.C.C.D. G.L.A. H.R.A.Y. T.U.R.J. V.G.A.	50%	C.C.C.D. G.L.A. R.M.J. T.U.R.J.
Promedio	0	---	12.50	C.D.R.M.A.	25%	C.A.A.L. C.D.R.M.A.
En riesgo	25	C.D.R.M.A. T.U.R.J.	0	---	0	---
Riesgo significativo	12.50	H.R.A.Y.	12.50	R.M.J.	25	H.R.A.Y. V.G.A.

Tabla 8. *Análisis por factor de la Dimensión de Problemas Internalizados*

	Factores			
	Depresión		Ansiedad	
	%	Estudiantes	%	Estudiantes
No presenta problemas	37.50	G.L.A. T.U.R.J. V.G.A.	37.50	R.M.J. T.U.R.J. V.G.A.
Promedio	25	C.D.R.M.A. C.C.C.D.	12.50	C.C.C.D.
En riesgo	0	---	0	---
Riesgo significativo	37.50	C.A.A.L. H.R.A.Y. R.M.J.	50	C.A.A.L. C.D.R.M.A. G.L.A. H.R.A.Y.

Mediante la aplicación y análisis cualitativo de entrevistas, se pudo contrastar y complementar información relevante de cada estudiante seleccionado, misma que se describe a continuación:

- Estudiante **M. A. C. R.**

La profesora describió a M.A.C.R. como un niño dependiente, tímido, a veces aislado, en ocasiones nervioso y ansioso para participar.

En contraste, su mamá lo describió como alegre y sin pena, nervioso con mucha gente y, temeroso con gente desconocida. Por otro lado, reconoció a M.A.C.R. con dificultades para expresar el enojo y con falta de comunicación con ella y miembros de su familia. Cuando se preguntó a la mamá si M. A. C. R. tenía algún problema, mencionó que había cambiado mucho a partir del nacimiento de su hija más pequeña (la hermana menor del estudiante): que se había vuelto más reservado y sin motivación para participar en los quehaceres del hogar. Respecto a las relaciones sociales, su mamá reconoció que la mayor parte de las interacciones de M.A.C.R. eran con adultos. En el ámbito académico describió a su hijo como distraído, con poco interés y con varios reportes de “no trabajó en clase”.

Por su parte, M. A. C. R. se describió como simpático, fuerte y nervioso (este último aspecto fue identificado, tanto por la profesora como por la mamá). Compartió que le gustaría ser más alto, ser policía, manejar un arma, tener camionetas y dirigir a los hombres para que lo respetaran. En contraste, mencionó que prefería la compañía y sentía temor a estar solo, porque aún era pequeño. Respecto a sus relaciones familiares, describió a su papá como enojón y gritón. Señaló que eso le daba miedo y reconoció que prefería estar con su mamá, porque ella era *buena* y a veces lo llevaba al parque (sonrió cuando habló sobre

ella). Refirió no tener comunicación con sus hermanos, por no tenerles confianza, hecho que su mamá también identificó.

Finalmente, M.A.C.R. reconoció gusto por relacionarse con niños y niñas de su edad y más grandes, compartió que tenía amigos en su salón y cerca de su casa, específicamente de la comunidad de una iglesia.

- Estudiante **A. G. L.**

La profesora lo describió como dependiente, en ocasiones nervioso y miedoso para participar frente a más personas, lo que provocaba que tartamudeara. Asimismo, identificó que A.G.L. sólo convivía con dos compañeros, tendía a aislarse, era tímido y a veces se veía triste.

Aunque sus papás coincidieron en describirlo como juguetón, noble, inteligente, distraído y cariñoso (esto último, sólo con su mamá); identificaron como problema el hecho de que A. G. L. *casi no expresaba lo que sentía o pensaba*. Comentaron que era *pasivo, miedoso, tímido*, con tono de voz bajito y *tartamudeaba cuando estaba nervioso*; mismos aspectos que la profesora de A.G.L. había señalado.

Por otro lado, los papás de A. G. L. compartieron que casi no le gustaba asistir a la escuela porque su maestra de segundo grado gritaba y “lo echaba a la pileta de agua” si bostezaba durante la clase. Por lo anterior, lo cambiaron de escuela, donde fue *víctima de bullying* por alumnos mayores: le tiraban los libros,

mochila y lo intentaron “picar” (herir físicamente con una navaja) en el baño; al saber lo anterior, lo regresaron a la misma escuela de antes.

Respecto a sus relaciones sociales, se encontró que sólo convivía con dos estudiantes de su mismo salón, debido a que presentaba *dificultad para interactuar* con los demás (mismo aspecto que su profesora comentó). En el ámbito académico, los papás de A.G.L. lo describieron como distraído y con baja motivación para terminar sus tareas de la escuela. Finalmente, comentaron que, a partir del año 2018, A. G. L. comenzó a asistir a terapia individual y a talleres con niños de su edad, para desarrollar habilidades sociales.

En contraste con lo anterior, A. G. L. comentó que le gustaba la escuela y se apuraba en sus tareas. Sin embargo, expresó que le gustaría ser más inteligente y fuerte para defenderse. Identificó a sus piernas como la peor parte de su cuerpo, porque ahí le pegaban unos compañeros de otra escuela. Expresó que le daba pena pedir ayuda y que no le gustaba ser nervioso, que sentía temor a que nuevamente lo molestaran y sentía enojo cada vez que lo insultaban o hablaban de él a sus espaldas.

Respecto a su familia, refirió que no le gustaba la timidez de su mamá. Finalmente, mencionó que sólo hablaba con dos amigos de la escuela, quienes lo ayudaban y le prestaban cosas

- Estudiante **A. Y. H. R.**

La profesora lo describió como muy dependiente, debido a que buscaba la aprobación y preguntaba si lo hacía bien. Asimismo, comentó que se mostraba nervioso cuando participaba.

Su mamá lo describió como amable, alegre, platicador, nervioso, deportista, con dificultad para concentrarse y expresar sus emociones: respecto al último punto comentó que A.Y.H.R. comúnmente explotaba cuando se enojaba, se guardaba todo y después no sabía cómo procesarlo. Además, comentó que cuando estaba muy nervioso, se chupaba el nudillo derecho. Aún con lo mencionado anteriormente, sólo identificó como problema su distracción y la falta de motivación para escribir.

Respecto a sus relaciones sociales, señaló que A.Y.H.R. prefiere interactuar con niños de su edad y más pequeños, que los defiende, aunque también platica con los adultos. En la escuela sólo tiene dos amigos cercanos. Reconoció que se lleva bien con su maestra, porque le explica y deja trabajos. Su mamá mencionó que entre ellos tienen una buena comunicación, que siempre le cuenta cómo le va en la escuela y lo que hizo durante el día.

En el ámbito académico, su mamá identificó que A.Y.H.R. disfrutaba asistir a la escuela porque veía a sus amigos y “se distraía”. Sin embargo, comentó que presentaba dificultad para concentrarse, lo que le causaba conflicto porque sacaba malas calificaciones, se mostraba muy ansioso y triste cuando eso sucedía.

Por otro lado, A. Y. H. R. se describió como compartido y a veces enojón. Identificó que disfrutaba aprender cosas nuevas, ser acomedido y responsable (sólo con lo que quería). Reconoció que le gustaría ser más tranquilo, limpio, ordenado y tener mayor concentración en las actividades escolares para obtener mejores calificaciones, porque lo ponía “muy mal” sacar malas calificaciones (aspecto que su mamá identificó).

Respecto a sus relaciones familiares, mencionó llevarse mejor con su mamá (muy divertida) y cuidar mucho a su hermanita. Finalmente, refirió socializar con niños y niñas de su edad y mayores.

- **Estudiante J. R. M.**

La profesora la describió como insegura y dependiente, buscaba su aprobación para saber si lo hacía bien o expresaba que no podía; dijo que se mostraba nerviosa y ansiosa cada vez que participaba. Además, comentó que era tímida, aislada y se percibía triste.

En la entrevista con el tutor principal, acudió su hermana, quien describió a J.R.M. como “buena niña”, muy enojona, aferrada a lo que opinaba, sociable, inquieta, desobediente, distraída, desesperada y sensible (lloraba con facilidad). Identificó que el problema de su hermana era la falta de atención y calificaciones bajas, aunque señaló que se mostraba tímida y nerviosa con persona adultas. Reconoció que J.R.M. socializaba más con niños y niñas de su edad, y tenía buena relación con su maestra; su desempeño académico lo describió como bajo y mencionó que la profesora les recomendó llevarla a regularizaciones. Al final de

la entrevista, la hermana de J.R.M. mencionó que su mamá sufría de convulsiones desde el 2018, lo que causaba a J.R.M. preocupación, miedo e insomnio.

En contraste, J. R. M. se describió como inteligente, mencionó que se esforzaba para sacar buenas calificaciones; simultáneamente se definió como nerviosa y señaló su cabeza como la peor parte de su cuerpo, porque si se cae puede desmayarse y sangrar (esto se relaciona con los episodios de convulsiones que veía con su mamá). Posteriormente, comentó que le daban miedo las convulsiones de su mamá porque muchas veces se caía y ella no sabía qué hacer. Asimismo, expresó temer por su bisabuela, quien tenía cáncer; señaló que a ella no le gustaría enfermarse y deseó que su mamá sanara, porque ya no quería sentir miedo, se desvelaba y se sentía cansada. También mencionó sentir temor de salir a la calle, porque una vez habían sido asaltados y fue “muy feo”.

Respecto a sus relaciones familiares, describió a su papá como enojón, gritón, regañón y grosero con la gente que no le caía bien; reconoció que no le gustaba que su papá fuera de ese modo y comentó que sentía mucha pena cada vez que él gritaba a los demás. Por otro lado, percibía a su hermana como triste y expresó que no entendía por qué y se sentía “mal” porque cada vez que intentaba preguntarle, su hermana se enojaba y le gritaba. A su hermano lo describió como muy tímido y triste, expresó que se sentía triste por ver a su familia de ese modo.

Finalmente, mencionó que, aunque le gustaba socializar con niños y niñas de su edad, a veces no querían juntarse con ella y escuchaba cómo algunos

compañeros decían que no le hablaran; reconoció que eso no le gustaba y por lo mismo, a veces prefería estar sola para que no la molestaran.

- Estudiante **R. J. T. U.**

La profesora lo describió como muy dependiente, inseguro, tímido y nervioso cuando participaba; identificó que R.J.T.U. requería de mucha ayuda para realizar las actividades escolares, con frecuencia expresaba que no podía y se mostraba triste.

La descripción de la profesora coincidió con la de la mamá de R.J.T.U., quien lo describió como tímido, retraído y sensible. En el ámbito académico lo identificó como inteligente, pero flojo; distraído, aferrado y desesperado. Además, comentó que R.J.T.U. se mostraba nervioso, y que cuando se sentía presionado apretaba las manos. Reconoció como problema, que R.J.T.U. era muy retraído, tenía bajas calificaciones, tartamudeaba cuando estaba nervioso y que tenía problemas de lenguaje; de acuerdo con su mamá, este último problema comenzó cuando su “papá” falleció. Incluso reconoció que R.J.T.U. dejó de hablar durante un tiempo, comentó que presentaba problemas de sueño, que era sonámbulo y con frecuencia se despertaba para verificar que su mamá estuviera en la misma habitación.

Respecto a sus relaciones sociales, señaló que sólo tenía dos amigos y reiteró que era muy retraído; comentó que uno de sus amigos también era tímido, y se identificaba con él. En el ámbito académico, describió su rendimiento como bajo, dijo que era el más atrasado y expresó molestia hacia su profesora porque

creía que no lo apoyaba. Señaló que su hijo “sí aprende, pero es flojo”. Mencionó que R.J.T.U. asistía a terapia de lenguaje dos veces por semana y a talleres con otros niños.

La descripción que R.J.T.U. hizo de sí mismo, coincidió con la de su profesora y con la de su mamá: se describió como tímido y callado (características que reconoció le disgustaban). Mencionó que le gustaría ser más carismático, feliz y no enojarse de nada; señaló que sentía feo y no le gustaba cuando se reían de él. Por otro lado, reconoció a tres de sus compañeros de clase como amigos, porque jugaban con él y lo ayudaban.

- Estudiante **A. L. C. A.**

Su profesora lo describió como un niño tímido, y en ocasiones aislado. Para la entrevista con su tutor principal, nadie asistió a las citas que se establecieron, por lo que se envió la entrevista de manera escrita. De esta manera se encontró que su familia lo describió como amable, amigable, respetuoso, comprometido, dedicado, nervioso ante situaciones nuevas y tímido cuando no conoce a la gente. No identificaron ningún tipo de problema en A.L.C.A.

Cuando se entrevistó a A.L.C.A. sólo se enfocó en expresar cómo le gustaría ser: fuerte, entrenar mucho para tener cuadritos, ser guapo y de ojos azules, porque muchos le decían que estaba muy flaco. Aunque se le preguntó sobre su manera de ser, se enfocó en lo anterior y refirió que a veces en su salón lo molestaban, le quitaban sus cosas y si los acusaba con la maestra, lo molestaban más y se reían de él, lo que no le gustaba porque se sentía débil.

Respecto a sus relaciones familiares, comentó que convivía más con su papá, y expresó que era su ejemplo a seguir, para ser cariñoso con los demás; comentó que le entristecía ver poco a su mamá porque trabajaba. Finalmente, dijo que era tímido y por lo mismo, sólo tenía dos amigos en su salón.

- Estudiante **C. D. C. C.**

La profesora lo describió como dependiente, comentó que en ocasiones lloraba y se quejaba de que los demás lo molestaban. Además mencionó que con frecuencia expresaba sentirse inferior a los demás, lo que ocasionaba que se aislara del grupo y se mostrara triste.

En contraste, la bisabuela de C.D.C.C., quien fungía como su tutora principal, lo describió como obediente, limpio y ordenado. Describió a C. D. C. C. como nervioso (se mordía las uñas), tímido, sensible (lloraba cuando lo regañaban) y agresivo cuando se enojaba, pero comentó que él sólo se defendía de quienes lo trataban mal. Reconoció que su bisnieto presentaba problemas de interacción, señaló que desde el kínder no socializaba, y que a partir del tercer año de primaria comenzó a tener uno o dos amigos; mencionó que, aunque ya hablaba más, sus compañeros lo molestaban e insultaban, lo que provocaba que se enojara con facilidad y no hablara.

Respecto a su rendimiento académico, su bisabuela refirió que C.D.C.C. se esforzaba para que todo le saliera bien y pedía ayuda si no podía con algo. Comentó que era dedicado, inteligente, hábil en matemáticas y que le encantaba dibujar.

Señaló que a C.D.C.C. le gustaba asistir a la escuela, para no ver a sus hermanos, con quienes no tenía una buena relación. Comentó que la relación con su mamá era mala, y que ni siquiera la reconocía como mamá.

Finalmente, refirió que C.D.C.C. iba a clases de dibujo, para convivir con más niños de su edad.

Por su parte, C.D.C.C. dijo que no le gustaba estar solo porque con cualquier ruido se espantaba. Compartió que nunca conoció a su papá, porque lo mataron, y que tenía 5 hermanos, pero dos de ellos habían muerto al nacer. Reconoció no llevarse bien con sus hermanos, mamá y tía; como anteriormente lo había señalado su bisabuela. Mencionó que le avergonzaba el trabajo de su mamá, porque trabajaba de noche en los bares, lo que provocaba que hablaran de ella y se burlaran de él. Finalmente, comentó que, aunque le gustaba asistir a la escuela, le entristecía que lo molestaban y no jugaran con él.

- Estudiante **A. V. G.**

La profesora lo describió como tímido, aislado y triste. Tal descripción coincidió con la de la mamá, quien lo señaló como tímido, nervioso y sensible; además, comentó que temía que lo regañaran, lloraba cuando “le hablaban fuerte” y no le gustaba exponer y/o hablar en público (incluso en la calle). Mencionó que, aunque A.V.G. expresaba que le gustaba tener amigos y jugar con ellos, pasaba mucho tiempo solo. La mamá de A.V.G. reconoció como problema la dificultad que tenía su hijo para pronunciar el fonema “r”, y el hecho de que se pusiera muy nervioso,

llorara y no expresara cómo se sentía, además de que, en ese momento, aún dormía con ella y pedía que lo abrazara todas las noches.

Respecto a su desempeño académico, la mamá de A.V.G. refirió que con frecuencia se distraía y que sus “nervios” le impedían expresarse bien, porque se “trababa” mucho.

Por su parte, A.V.G. comentó que se sentía triste cada vez que su mamá lo regañaba por sacar bajas calificaciones, identificó a tres de sus compañeros de clase como sus amigos, expresó que le daba pena hablar con los demás, por miedo a que se burlaran de él. La autodescripción de A.V.G. coincidió con aspectos que tanto su profesora como su mamá identificaron como problemas.

Con la recolección y análisis de datos de las entrevistas e instrumentos aplicados, se identificó la percepción de las habilidades socioemocionales que cada tutor tenía sobre su propio hijo(a) o familiar, así como la percepción y problemáticas que los docentes reconocieron en los participantes pertenecientes a su grupo. Además, se identificó la autopercepción de cada participante sobre su desarrollo socioemocional, donde se encontró que cada estudiante reconoció como dificultad su manera de interactuar con los demás y/o presentar miedo/ansiedad para participar en clases. Dicha información sirvió para estructurar y crear el programa de intervención que se trabajó de manera grupal con los participantes entrevistados, para favorecer y fortalecer sus habilidades socioemocionales.

Fase II. Intervención

Objetivo

Favorecer habilidades socioemocionales en niños identificados con problemas emocionales, con o sin aptitudes sobresalientes

Participantes

Ocho estudiantes (siete niños y una niña), con edades de 11 años, quienes cursaban 6to grado de primaria, en una escuela ubicada en Cd. Nezahualcóyotl.

Herramientas

Programa de Educación socioemocional (ver tabla 9).

El programa de intervención constó de 18 sesiones, distribuidas en tres bloques:

- Bloque I. Conciencia emocional (7 sesiones)
- Bloque II. Regulación emocional (6 sesiones)
- Bloque III. Comunicación, resolución de conflictos (5 sesiones)

De manera adicional, se incluyeron dos sesiones de convivencia (fin de año y cierre del programa). La duración aproximada de cada sesión fue de 50 minutos.

Tabla 9. Estructura general del programa

Bloque I	
CONCIENCIA EMOCIONAL	
<p>Objetivos generales. Que los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconozcan sus propias emociones y las de los demás - Identifiquen el lenguaje no verbal que utilizan ellos mismos y los demás para expresar las emociones - Identifiquen las acciones que hacen ellos mismos y los demás ante las emociones 	
No. Sesión/ Nombre de actividad	Objetivos específicos
1. Presentación	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes conozcan al equipo de trabajo y lo que se realizará en el grupo - Entre todos establecer y especificar reglas de interacción durante el programa de intervención
2. Encuéntrame	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las emociones básicas - Identificar los rasgos expresivos y lenguaje no verbal de las emociones básicas
3. Cómo expreso mis emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar cómo expresan sus emociones - Reconocer en qué situaciones pueden expresar emociones sin ponerse en riesgo - Conocer diferentes formas de expresar las emociones
4. Adivina la emoción	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar distintos modos de expresar una emoción - Reconocer que el modo en que expresan sus emociones, afecta a los demás y a ellos mismos
5. Representación de emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos representen diferentes emociones - Que identifiquen las emociones representadas
6. Evaluación del bloque I. El mural	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la importancia de identificar las emociones en uno mismo y en los demás, para poder expresarlas. - Desarrollar un trabajo colaborativo
7. Sesión de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Cierre de actividades del programa de intervención por fin de año - Desear buenos deseos entre los integrantes del programa
Bloque II	
REGULACIÓN EMOCIONAL	
<p>Objetivos generales. Que los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autorregulen sus emociones - Autorregulen sus acciones - Canalicen sin violencia, las emociones desagradables como: enojo, ira, frustración, celos y/o tristeza 	
No. Sesión/ Nombre de actividad	Objetivos específicos
1. Y tú ¿qué aguardas?	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer que pueden elegir cargar, o no, emociones negativas o positivas. - Reconocer que ellos, con sus actos (manera de decir las cosas, de tratar a los demás, etc.) influyen en la vida de los demás
2. Las máscaras	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar emociones que se les dificulta expresar o manejar - Proponer diferentes maneras de actuar, expresar y/o manejar las emociones
3. El semáforo de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones - Valorar las acciones que se pueden realizar ante alguna situación - Regular las emociones y acciones
4. El cuerpo habla	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar el cambio de tensión a distensión corporal - Identificar cómo la respiración puede disminuir la tensión corporal

5. El laberinto	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones que surgen durante el trabajo en equipo - Expresar y manejar esas emociones
6. Evaluación del bloque II. El monstruo de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la importancia de regular las emociones y acciones, así como canalizar emociones desagradables, tales como enojo, vergüenza, frustración, celos y/o tristeza. - Desarrollar un trabajo colaborativo
Bloque III	
COMUNICACIÓN. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
Objetivos generales. Que los participantes: <ul style="list-style-type: none"> - Se organicen y colaboren entre sí - Se comuniquen de manera asertiva - Escuchen las opiniones de los demás y expresen las suyas - Resuelvan conflictos de manera asertiva - Desarrollen mayor autoconocimiento y confianza en sí mismos 	
No. Sesión/ Nombre de actividad	Objetivos específicos
1. La alfombra	<ul style="list-style-type: none"> - Crear cohesión y colaboración grupal - Expresar los conflictos que pueden surgir en grupos de trabajo - Buscar soluciones
2. Ciegos y guías	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar comunicación verbal - Escuchar al otro - Confiar en sí mismo y en los demás
3. Mi equipaje	<ul style="list-style-type: none"> - Que los participantes identifiquen y expresen sus virtudes - Mejorar la confianza en sí mismos
4. Nuestras cualidades	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer cualidades en sí mismos y en los demás - Expresar verbalmente aspectos positivos de sí mismos y los demás
5. Evaluación del bloque III/ Convivio La búsqueda del tesoro	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un trabajo colaborativo - Comunicarse de manera asertiva - Resolver conflictos - Cierre de actividades del programa de intervención - Desear buenos deseos entre los integrantes del programa

Las actividades del programa fueron de modalidad grupal, con contenido lúdico, en las que se propició la reflexión; con la finalidad de fomentar relaciones intra e interpersonales, desarrollar una participación, comunicación y escucha activa dentro y fuera del salón de clases. Las dinámicas fueron diseñadas a partir de diferentes materiales, para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales como: empatía, escucha, resolución de conflictos, identificación

y regulación emocional, entre otros (Caldumbide, 2012; Deulofeu et al., 2013; Ramírez, 2014).

Para evaluar el desarrollo de cada estudiante durante y después del programa de intervención; con la finalidad de analizar a mayor profundidad la información y evitar posibles sesgos, se llevaron a cabo dos tipos de evaluación:

Formativa y final.

Para la evaluación formativa se utilizaron las siguientes herramientas:

- *Diario de campo*

Se utilizó un cuaderno para llevar un registro de las observaciones de cada niño durante las sesiones del programa de intervención. Las observaciones incluían, desde si el estudiante asistió a la sesión programada, la actitud que tenía, algún comentario o vivencia que hubiera compartido con sus compañeros, si mostraba iniciativa, etc.

- *Rúbricas*

Se realizaron dos tipos de rubricas: a) rubrica para evaluar la conciencia emocional de los participantes durante el bloque I (Ver anexo B); y b) rúbrica para evaluar la participación de los alumnos en cada sesión del programa de intervención (Ver anexo C).

- *Buzón*

Se diseñó un buzón con una caja de cartón (anexo C) y un formato de evaluación de la sesión (anexo D), para que cada participante pudiera expresar lo que aprendió, alguna sugerencia y cómo se sintió durante la sesión.

Con la finalidad de conocer posibles cambios de cada estudiante, después de haber aplicado el programa de intervención, se realizó una evaluación sumativa. Para llevarla a cabo, se utilizaron las siguientes herramientas:

- *Entrevista Semiestructurada para el o los tutores principales del estudiante*

Se diseñó una entrevista semiestructurada específicamente para recolectar información sobre posibles cambios que el tutor hubiera observado de su hijo(a) durante y después del programa de intervención. La entrevista era parecida a la que se aplicó en la etapa de evaluación complementaria, se enfocó en recolectar datos sobre su hijo(a) respecto a la interacción familiar, expresión de emociones, desempeño escolar, relaciones con los otros y ámbito afectivo, además de la opinión sobre el programa de intervención, es decir, si consideraron que fue de utilidad y por qué.

- *Folleto para tutores de los estudiantes*

Se diseñó un folleto que explicó, a grandes rasgos, qué es la educación socioemocional, su importancia y algunos consejos para implementar en casa, y así continuar fomentando estas habilidades (ver anexo E).

- *Conversaciones informales con docentes*

Se tuvieron algunos diálogos con los docentes a cargo de los alumnos seleccionados, para obtener información sobre posibles cambios percibidos en la conducta, relaciones con sus compañeros y aprovechamiento académico de los participantes.

- *Folleto para los docentes de los estudiantes*

Se diseñó un folleto que explicaba, a grandes rasgos, qué es la educación socioemocional, su importancia y algunos consejos para implementarla en el salón de clases, y así continuar fomentando estas habilidades (ver anexo F).

- *Entrevista semiestructurada para alumnos*

Se diseñó una entrevista con formato semiestructurado para recolectar información sobre posibles cambios a nivel socioemocional que, el propio estudiante hubiera identificado durante y después del programa de intervención. El cuestionario era parecido al que se aplicó en la etapa de evaluación complementaria, se enfocaba en recolectar datos respecto a la interacción familiar, expresión de emociones, descripción de sí mismo, relaciones con los otros y ámbito afectivo. Además de la opinión sobre el programa de intervención, es decir, si consideraron que les ayudó en algo y de qué manera.

- *Escala Infantil de Afrontamiento* (Lucio et al., 2017).

Es un instrumento conformado por 45 reactivos, con formato tipo Likert pictórico, con cuatro opciones de respuesta: *Nunca*, *Pocas Veces*, *Muchas Veces*

y *Siempre*. Describe el tipo de afrontamiento que la persona utiliza: *funcional*, *disfuncional*, *centrado en la Emoción*, y/o *evitativo* (Romero et al., 2017a).

- *Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados para Niños* (Romero et al., 2017b).

Es un cuestionario conformado por 60 reactivos, con formato de respuesta tipo Likert pictórico de cuatro opciones (Nunca, Pocas veces, Muchas Veces y Siempre), que analiza si la persona que lo responde puede presentar problemas internalizados, externalizados o un comportamiento adaptativo (Romero et al., 2016).

Procedimientos

Antes de implementar el programa de intervención, se solicitó el consentimiento informado de las autoridades escolares y de los docentes, para llevar a cabo el plan de trabajo. De igual manera, se tuvo contacto con los padres de familia o tutores, a quienes se entrevistó, se solicitó su acuerdo y firmaron el consentimiento informado. Cabe señalar que, a las autoridades, docentes, padres de familia o tutores y alumnos, se les informó que las sesiones serían videograbadas, se enfatizó que la información recolectada sería confidencial y sólo para fines académicos.

El formato de las sesiones fue el siguiente:

- El facilitador daba la bienvenida al espacio de trabajo y preguntaba a los participantes cómo se encontraban ese día.
- Los integrantes realizaban un recordatorio grupal de la sesión anterior.

- El facilitador explicaba la actividad e instrucciones de la misma.
- Entre todos se aclaraban dudas.
- Se desarrollaba la actividad.
- El facilitador cerraba las sesiones con una reflexión sobre las mismas.
- Los participantes expresaban de manera libre (dibujo, palabras, etc.) y anónima, cómo se sentían durante las actividades y qué les parecían.

- *Diario de campo*

Al finalizar cada sesión, se procedía a escribir en un cuaderno las observaciones que parecían relevantes sobre cada alumno (algún comentario que hiciera durante o al final de la sesión, si compartía alguna vivencia, cómo interactuaba con el grupo, etc.). Esto se realizó en cada una de las sesiones del programa de intervención. El contenido del diario de campo fue evaluado de forma cualitativa, en función de su contenido y argumentación.

- *Rúbricas*

Las dos rubricas que se utilizaron (para evaluar el bloque y la participación de cada estudiante), se llenaron al término de cada sesión o bloque, respectivamente.

- *Buzón*

Al finalizar cada sesión, se repartía el formato de evaluación de la misma, además de que se daba un cuarto de hoja tamaño carta, para que cada participante expresara de manera anónima (mediante un dibujo o frase) cómo se

había sentido durante la sesión. Las respuestas fueron evaluadas de forma cualitativa, en función de su contenido y argumentación.

- *Entrevista semiestructurada para el o los tutores principales del estudiante*

Durante un mes y en diferentes horarios, se programaron entre 2 o 3 entrevistas los lunes y miércoles, con el tutor principal de cada estudiante. Para esto, se envió un citatorio explicando de manera breve que, se requería de su presencia con la psicóloga a cargo, para brindar información sobre el desarrollo del programa de intervención en el cual su hijo(a) había participado, y reportar los avances que se observaron durante ese tiempo.

Para iniciar la entrevista, se utilizó el formato semiestructurado que se diseñó para la entrevista inicial, con la finalidad de detectar posibles cambios que los familiares hubieran detectado en la dinámica familiar, desempeño escolar, la manera en cómo su hijo(a) se relacionaba con los demás y de su ámbito afectivo.

Al final, se preguntaba abiertamente si consideraban que el Taller de Educación Socioemocional había ayudado a su hijo(a) y de qué manera. Asimismo, se entregó un *folleto* (ver anexo E) en el que se explicaba la importancia de seguir fomentando una educación socioemocional y la manera en que la familia podía contribuir en casa. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 1 hora. Las respuestas fueron evaluadas de forma cualitativa, en función de su contenido y argumentación.

- *Conversaciones informales con docentes*

En diversos momentos, sin programación previa, se llevaron a cabo conversaciones con el docente de cada grupo, de los estudiantes seleccionados, para obtener información respecto a la percepción de posibles cambios en la conducta, interacción social y aprovechamiento académico de los estudiantes con quienes se trabajó el programa de intervención. Asimismo, se entregó un *folleto* (ver anexo F) en el que se explicaba la importancia de fomentar una educación socioemocional y la manera como se podía lograr en el salón de clases. Los datos obtenidos, fueron evaluados de forma cualitativa, en función de su contenido.

- *Entrevista semiestructurada para alumnos*

Durante un mes y en diferentes horarios, se entrevistó a dos o tres estudiantes los días lunes y miércoles, con la autorización del docente a cargo. La entrevista se realizó de manera individual en un salón de clases sin alumnos. Antes de comenzar, se tenía una conversación informal para crear un clima de confianza, y se explicaba que el motivo de la plática era porque el taller de educación socioemocional había concluido y, se les harían algunas preguntas a los estudiantes, sus padres y profesores, para conocer si el taller les ayudó y de qué manera.

Se explicaba que su opinión era muy importante y constituía la base de todo lo que se había realizado con ellos, por lo que se pedía sinceridad en cada una de sus respuestas, las que serían confidenciales. Se daba paso al formato de la entrevista y al finalizar, se agradecía su tiempo y honestidad por responder a cada

una de las preguntas efectuadas. Los datos obtenidos, fueron evaluados de forma cualitativa, en función de su contenido.

- *Escala Infantil de Afrontamiento y, Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados para Niños*

Los cuestionarios se aplicaron de manera grupal, al terminar la última sesión del programa de intervención. Se leyeron las indicaciones de manera conjunta, en voz alta y se resolvieron dudas. Asimismo, cada reactivo se leyó en voz alta con la finalidad de que todos los participantes llevaran el mismo ritmo y terminaran de responder las preguntas al mismo tiempo. La aplicación de ambos cuestionarios tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Resultados

Después de obtener toda la información durante y después del programa de intervención, se realizó un análisis cualitativo de cada sesión por bloque y participante para describir los avances identificados por los mismos participantes, tutores principales y docentes, además del análisis de los cuestionarios aplicados.

A continuación, se describen los resultados divididos en tres partes:

- Resultados identificados por bloque y sesión
- Resultados grupales de la *Escala Infantil de Afrontamiento y Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados*
- Resultados y avances por participante

Resultados identificados por bloque y sesión

- *Bloque I. Conciencia emocional*

Para dar inicio al programa de intervención, en la *sesión uno* se explicó a los participantes los objetivos del “taller”, los días de trabajo y el horario de actividades. Posteriormente, se llevó a cabo una actividad lúdica para la presentación de los participantes, seguida de la realización de un gafete por participante, para después establecer acuerdos de interacción (ver figura 4).

Se observó que al principio, para proponer los acuerdos, utilizaron frases negativas, tales como: “No hacer bullying, NO pegar, NO gritar, etc.”. Poco a poco con ayuda de la facilitadora y mediante la pregunta “si así NO, entonces ¿qué Sí se vale?”, los participantes empezaron a proponer acuerdos de manera positiva, es decir, acciones concretas que se comprometieron a seguir.

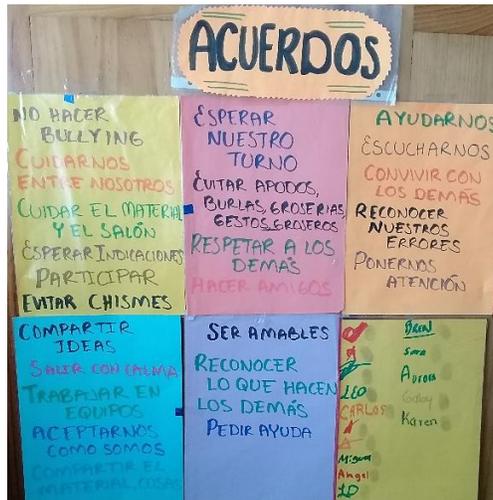


Figura 4. Acuerdos propuestos y firmados por cada alumno

El análisis del buzón mostró que todos emitieron comentarios positivos de la sesión como: “me gustó la clase”, “me divertí” y dibujos con caras sonrientes.

Sólo dos participantes identificaron y expresaron de manera escrita las emociones que sintieron durante la primera sesión. Uno de ellos escribió: “Me sentí un poco nervioso y emocionado. Me gustó mucho la clase y también conocí gente”, con un dibujo de una cara feliz añadió “este soy yo, muy feliz”. El segundo participante escribió “yo me sentí muy confiable y divertida”.

En *las sesiones dos, tres y cuatro*; con ayuda de la facilitadora, los participantes identificaron las emociones en sí mismos y en los demás, describieron rasgos faciales, expresiones verbales y no verbales que sus familiares utilizaban para expresar sus emociones. Por ejemplo: “fruncir el ceño y gritar cuando están enojados, aislarse o llorar cuando están tristes, sonreír cuando están felices y mover el pie o manos cuando están nerviosos”; por mencionar algunos.

Resulta importante señalar que durante la sesión tres, el alumno A.G.L. compartió una vivencia de bullying que tuvo en una escuela. Describió que se sintió amenazado, con miedo y con coraje por no haberse defendido, porque quienes lo molestaban eran niños mayores. Sus compañeros escucharon con atención la vivencia de A.G.L. y expresaron que, en esa ocasión, ellos hubieran hecho lo mismo: protegerse y pedir ayuda a sus mamás, porque si reaccionaban directamente con los niños mayores, podrían resultar lastimados. Ante esto, A.G.L. compartió que al principio no pidió ayuda a su mamá porque se sintió avergonzado de que lo molestaran, a lo que sus compañeros le respondieron: “no tiene nada de malo pedir ayuda”. Posteriormente, otro participante A.Y.H.R. compartió que en una ocasión se sintió con miedo y desesperación porque vio cómo peleaban y

asaltaban afuera de su casa, señaló que él no pudo hacer algo porque si hubiera salido, lo hubieran lastimado. A.Y.H.R. expresó que “el no hacer nada” fue una manera de protegerse, además de avisar a un adulto para que llamara a la policía.

Se consideró que el participante A.Y.H.R. compartió su vivencia con los demás, como una manera de demostrar empatía con A.G.L., quien al término de la sesión y durante el camino hacia su salón de clases, le agradeció y lo abrazó por haber relatado lo que le sucedió.

En la *sesión cuatro*, A.L.C.A. se presentó con la cabeza cubierta por la gorra de su sudadera, e inició la sesión expresando sentirse avergonzado porque su papá le había cortado el cabello de una forma que no le gustó. Mientras compartía lo sucedido, permaneció con la cabeza agachada. Cuando se le preguntó si podía bajar el gorro de su sudadera para ver su corte, mencionó que no quería hacerlo, porque se burlarían de él. Al escuchar esto, sus compañeros respondieron que no lo harían, que al contrario, estaban ahí para apoyarlo y podía confiar en ellos. A.L.C.A. mencionó que no sabía por qué, cuando iba de camino a la escuela, “sintió cómo lo veían” y eso no le gustó, porque pensó que se burlaban de él. Ante esto, su compañera respondió que lo entendía porque ella sentía lo mismo cada vez que pasaba al pizarrón, pero que muchas veces no sucedía nada de lo que imaginaba. Después de unos minutos, pidió que todos cerraran los ojos y se voltearan para que se bajara su gorro (ver figura 5).



Figura 5. Participantes brindando apoyo a su compañero

Cuando expresó que ya lo podían ver, los demás exclamaron que se veía bien, él inmediatamente se colocó nuevamente su gorro y expresó sentir pena. Durante toda la sesión, los demás compañeros compartieron vivencias en las que se sintieron de manera similar. Al final, A.L.C.A. agradeció porque lo habían escuchado y comprendido, mencionó que se sentía mejor y en el buzón escribió: *“Yo me sentí bien porque me hicieron más fuerte y ya no me da pena. Muchas gracias”*. Mientras que los demás expresaron sentirse felices y a gusto por escuchar y ayudar a su compañero.

Con la ayuda de las rúbricas de participación y conciencia emocional, se pudo observar que para la tercera sesión los participantes comenzaron a expresar sus emociones, más allá de “estoy bien”. Utilizaron ejemplos y compartieron vivencias para justificar el porqué de sus emociones. Su participación también comenzó a ser más activa y dos estudiantes (C.D.C.C. – A.Y.H.R.) incitaban a sus compañeros a participar, mediante preguntas como “y tú, ¿qué opinas?”.

Con el análisis de los comentarios del buzón, se encontró que los participantes expresaron gusto por asistir a las sesiones, porque platicaban sobre sus emociones, algunos comentarios fueron:

“A mí me gustó porque hubo cosas que no sabía sobre mis compañeros”, “me sentí feliz porque aprendí a saber cómo se pone la persona con sus emociones”, “me gustó que platicamos nuestras emociones”, “me gustó que todos participaron”, “me gustó porque así nos pudimos conocer más”, “me sentí feliz porque dijimos si nos hemos caído”.

En general, todos los comentarios que expresaron en el buzón fueron de agrado por las actividades que realizaron y porque tuvieron un espacio donde pudieron compartir sus vivencias y emociones sin ser juzgados.

Por otro lado, en la *sesión cinco*, cuyo objetivo fue representar varias emociones como: asustado, confundido, feliz, ignorado, culpable; mediante la actuación de alguna situación que les haya pasado. Se observó que los participantes tuvieron dificultad para establecer acuerdos, hubo poca participación y pena para representar las actuaciones. Sólo un participante (A.Y.H.R.) propuso representar vivencias de sí mismo. La facilitadora a través de preguntas (¿qué pasó?, ¿qué hicieron?, ¿en dónde fue?, etc.) ayudó a los demás participantes a identificar situaciones para representar.

Durante las representaciones, los participantes utilizaron un tono de voz bajo y, dos de ellos no participaron en la representación. Al momento de dar retroalimentación, identificaron y compartieron que les dio vergüenza y miedo de

que se rieran de ellos. Cuando se les preguntó qué se les ocurría hacer para controlar la emoción de la vergüenza, A.Y.H.R. y C.D.C.C propusieron hacer una actividad para que todos perdieran el miedo a hacer el ridículo. A.Y.H.R. explicó que en una ocasión hicieron dicha actividad en clase de educación física (“indio, apache, cola amarilla y flecha”). Consistió en que todos hicieran los mismos pasos y al final alguien propusiera una actividad como: saltar en un pie, bailar, etc. (Ver figura 6). Al final mencionaron: “nunca sabremos qué sucederá si no lo intentamos y no es tan malo hacer el ridículo, hasta es divertido”.



Figura 6. Participantes realizando la actividad propuesta

A través del buzón, expresaron haber sentido diferentes emociones como: angustia, nervios, vergüenza y alegría. Una persona expresó que la actividad le pareció tardada, pero al final le gustó.

En la *sesión seis* (de evaluación), los participantes realizaron un mural para expresar lo aprendido durante el primer bloque (ver figura 7). Se pudo observar la participación de todos los participantes, respetaron turnos de participación y al final expresaron que habían aprendido a “identificar sus

emociones y las de los demás”, que era importante conocerlas para que las expresaran “bien” con los demás y se sintieran mejor.



Figura 7. El mural, actividad de evaluación del Bloque I

- *Bloque II. Regulación emocional*

El *Bloque II* tuvo como objetivos generales fomentar la autorregulación emocional y conductual de los participantes. En la *sesión uno* se observó dificultad en la identificación de la propia expresión emocional, por lo que la facilitadora los orientó para que reconocieran que ellos podían regular sus emociones y para que hicieran consciencia de cómo sus actos habían influido en la vida de los demás, así como los otros habían influido en la de ellos. Poco a poco compartieron vivencias y se dieron cuenta que coincidieron en la manera de expresar la tristeza; identificaron que se aislaban y en ocasiones lloraban. También señalaron desacuerdo y desagrado con familiares que “se han desquitado” con ellos cuando se enojan, comentaron que les han gritado o dicho “cosas” sin tener la culpa, lo que les provocaba tristeza y enojo.

Por otro lado, el participante A.L.C.A. invitó a su compañera a participar, mencionó: “a mí me gustaría saber lo que piensa ella, casi siempre se queda

callada y yo creo que lo que piensa y siente también es muy importante”; la volteó a ver y directamente le dijo: “creo que eres una niña interesante, aunque te da pena”. A lo anterior su compañera J.R.M. respondió: “gracias por pensar eso, no sabía que lo pensaras, sólo que me da pena hablar frente a los demás”. Asimismo, otro participante A.Y.H.R. mencionó sentirse incómodo y molesto porque C.D.C.C. no prestaba atención a sus compañeros y parecía que no le importaba la sesión, a lo que C.D.C.C. sólo respondió que sí le importaba, pero que estaba molesto; cuando se le preguntó si quería compartir qué le pasaba, decidió no hacerlo.

A través del buzón se pudo notar una identificación y mención de emociones más allá de “me sentí bien” o “me gustó la clase”, comentarios mayormente expresados durante el bloque I. Algunos comentarios que escribieron de la primera sesión del bloque II fueron: “Me sentí seguro de mí mismo”, “me sentí contento”, “hoy me sentí nerviosa”, “me sentí feliz”, “me sentí emocionado y bien”, “me sentí enojado y triste”, “me sentí bien porque aprendí más emociones”.

Por otra parte, al realizar un análisis de los comentarios expuestos en la hoja de evaluación de la sesión, los participantes mencionaron que aprendieron más emociones, a diferenciarlas, cómo calmarse y a que pueden elegir qué emociones cargar. Asimismo, se encontró una coincidencia en las respuestas de la pregunta “¿Qué me gustaría cambiar?” Todos propusieron que la duración de las sesiones fuera de más tiempo y más días. Respecto a la pregunta ¿Qué faltó? Dos participantes mencionaron que hacer más actividades y hablar de más cosas, respectivamente.

En la *sesión dos*, sólo asistieron cuatro participantes del grupo sexto A (J.R.M., A.G.L., M.A.C.R., R.J.T.U.). Se decidió trabajar con ellos debido a que durante dos semanas previas no se pudo trabajar con todos los participantes porque estuvieron en evaluación y los profesores pidieron que no salieran para que tuvieran su repaso y resolvieran dudas con sus compañeros de grupo.

Durante la sesión, los participantes que asistieron, realizaron una máscara de manera individual para expresar la emoción que se les dificultaba expresar o manejar. Durante la actividad, se notó poca participación verbal y expresión de ideas, así como pena para ponerse las máscaras. A través de un ejemplo que compartió la facilitadora, poco a poco fueron identificando la emoción que más se les dificultaba expresar, así como ideas de qué hacer cada vez que se sintieran de ese modo. Por ejemplo, A.G.L. y M.A.C.R. realizaron su máscara de vergüenza y expresaron haber sentido mucha pena cada vez que exponían o pasaban al pizarrón; sus compañeros propusieron que para manejar esa emoción podían “*pensar en las cosas que pueden hacer*”, es decir, que pensarán en lo que eran “buenos”; además de *respirar, contar chistes a sí mismos y sólo atreverse a hacerlo*. La máscara de R.J.T.U. fue de la tristeza, señaló que no sabía qué hacer cuando se sentía de ese modo; sus compañeros le recomendaron *respirar, ir con un amigo y platicar con alguien de confianza*. Por su parte, J.R.M. creó una máscara de felicidad, refirió que no sabía identificar cómo expresaba esa emoción o qué podía hacer porque a veces su familia le decía que “ya se calmara”, lo que le hacía pensar que “hacía las cosas mal”; sus compañeros le propusieron que *riera, jugara, platicara con alguien y dijera cómo se sentía* (ver figura 8).

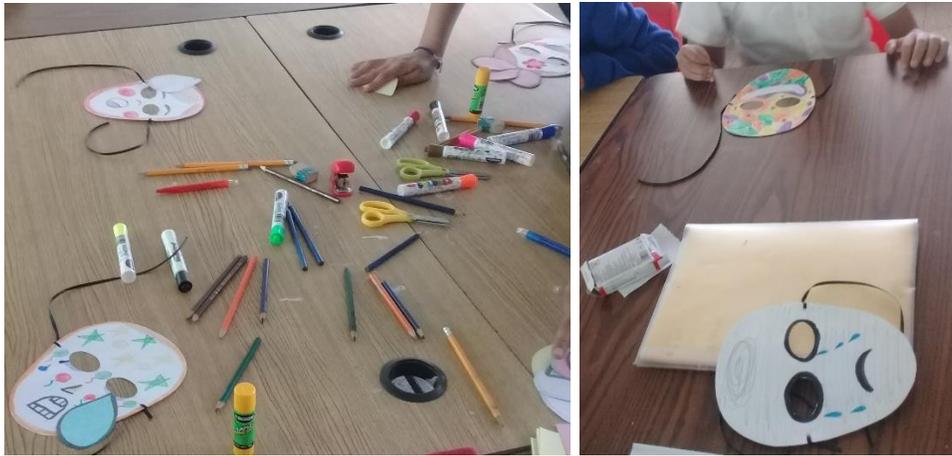


Figura 8. Máscaras realizadas por los participantes

A través del buzón, expresaron sentirse: “bien”, “feliz”, “nervioso” y “me gustó la actividad”. Por otro lado, mediante la hoja de evaluación expresaron haber aprendido cómo manejar sus emociones; en la pregunta “¿Qué faltó?” Un participante respondió que le hubiera gustado llevarse su máscara, y en la pregunta “¿Qué te gustaría cambiar?” propusieron: “dibujar, que sea más divertido, que sea todos los días y más tiempo”.

En la *sesión tres*, asistieron todos los participantes, A.G.L. expresó a los compañeros que no asistieron la sesión pasada, haberlos extrañado y les explicó la actividad que se realizó. Para esta sesión se trabajó la identificación de emociones y acciones que podían hacer ante diferentes situaciones y emociones propuestas, esto mediante la analogía de un semáforo, con la finalidad de fomentar una regulación emocional y conductual (ver figura 9).

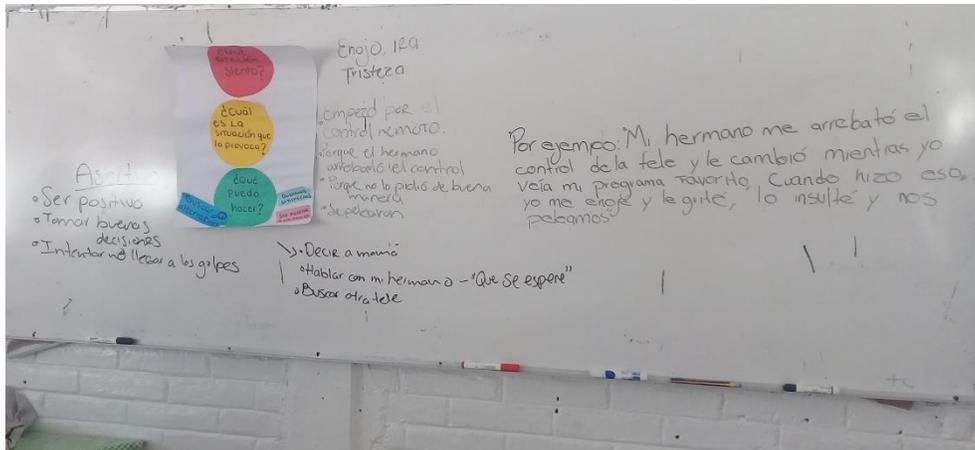


Figura 9. Ejemplo de la actividad "El semáforo"

Durante la sesión los alumnos tuvieron una participación activa, cada quien respondió una hoja con un semáforo impreso, donde describieron algunas emociones que habían sentido ante diferentes situaciones, así como alternativas de actuar para evitar problemas y sentirse mejor.

Por ejemplo, A.V.G. compartió que en una ocasión su hermano no quiso jugar con él y no le dio chetos. Él lloró y no hizo nada más. Reconoció que las emociones que sintió fueron: tristeza y enojo. La situación que lo detonó fue que su hermano no jugó con él y no compartió sus chetos, y que él pudo haber hecho otra cosa como pintar o jugar con sus muñecos, en vez de sólo haber llorado.

Cuando se revisaron los comentarios del buzón, se encontró que todos expresaron haberse sentido felices y a gusto en la actividad; lo que se confirmó al analizar las hojas de evaluación. Todos coincidieron en que lo que más les había gustado de la sesión había sido escuchar los ejemplos de los demás y compartir cómo se sentían. Por otro lado, respondieron que lo que aprendieron durante la sesión fue: "por qué son importantes las emociones y cosas que podemos hacer

en una situación”, “controlar mis emociones”, “cómo manejar mis emociones”, “las emociones”.

En la *sesión cuatro* existieron factores externos que no permitieron consolidar la actividad programada. El factor principal fue que no hubo salones disponibles para realizar la sesión, por lo que se optó por realizar la actividad en el patio. Sin embargo, minutos después un grupo salió a educación física, lo que generó pena y miedo en los participantes del programa. Abiertamente expresaron sentir pena porque los estaban viendo y temor a que les pegaran con el balón. Aunque se buscó una esquina donde hubiera más “privacidad”, los participantes se distraían con facilidad.

El último ejercicio de respiración y relajación, sólo A.Y.H.R logró concluirlo, mencionó que le gustaba la música relajante, porque le ayudaba a tranquilizarse y a sentirse mejor. Por otro lado, C.D.C.C. expresó temer que el grupo de educación física les pegara con el balón, mientras que A.G.L. reconoció que se estaba quedando dormido y por eso se movía.

Mediante el buzón, tres personas expresaron que se sintieron felices por trabajar en el patio y sólo un participante expresó que sintió pena. A través de la hoja para evaluar la sesión coincidieron en que les gustó aprender a respirar y a relajarse cada vez que sintieran alguna emoción, como tristeza y enojo.

En la *sesión cinco*, se trabajó en equipo para jugar “El laberinto”, con la finalidad de que los participantes identificaran las emociones que surgen durante el juego, su manera de expresarlas, comunicarse y resolver conflictos. Todos

tuvieron una participación activa durante el juego, siguieron los acuerdos y se regularon entre ellos cuando alguien no los seguía (ver figura 10).

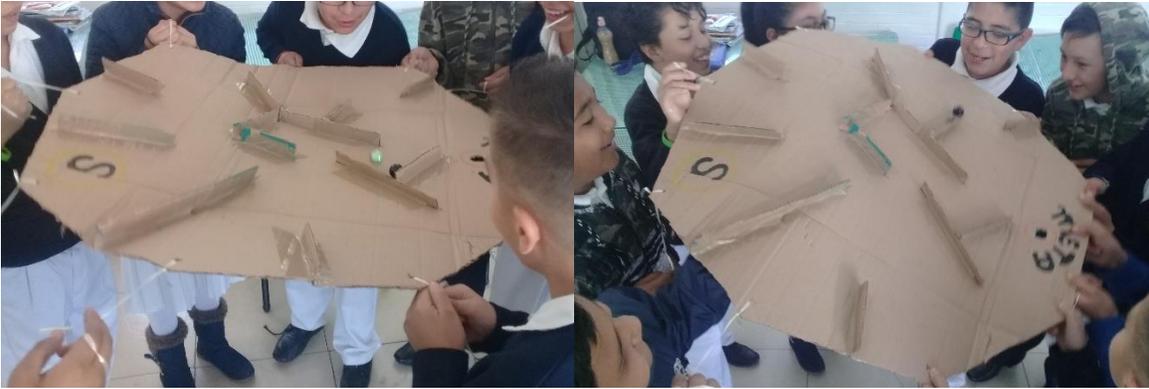


Figura 10. Participantes jugando “El laberinto”

Cuando terminó el tiempo del juego, para dar paso a la retroalimentación, expresaron haberse sentido nerviosos, contentos y un poco frustrados porque no pudieron realizar el último reto (meter 3 canicas). A.Y.H.R. comentó que no pudieron cumplir lo último porque les ganó la ansiedad, lo que no permitió que se escucharan entre sí. Cuando se les cuestionó qué pudieron haber hecho, A.G.L. respondió que tranquilizarse y respirar, A.L.C.A., por su parte comentó que trabajar más en equipo y J.R.M., respondió que guardar silencio y escucharse. Después de unos minutos, A.Y.H.R. compartió que cada vez que su hermano pequeño se sentía nervioso, le cantaba para tranquilizarlo; por lo que propuso realizar de nuevo la actividad mientras él cantaba. Los demás participantes se voltearon a ver y aceptaron.

De ese modo repitieron el último reto: insertar tres canicas en la meta del laberinto mientras intentaban seguir la canción que A.Y.H.R. cantaba. Al final, lograron cumplir el reto y, aunque la propuesta funcionó, C.D.C.C., expresó que se

sintió incómodo porque no le gustan las canciones para niños pequeños. A.L.C.A., al escuchar el comentario de su compañero, respondió que no tienen nada de malo las canciones para bebés, que a él también lo relajan y le gustó que A.Y.H.R. propusiera cantar.

Mediante la hoja de evaluación coincidieron en que aprendieron a trabajar en equipo y a controlar sus emociones. A través del buzón, se encontró una coincidencia en las emociones que sintieron durante la actividad: felicidad y nerviosismo.

En la *sesión seis* (de evaluación), los participantes trabajaron en equipos y crearon “un monstruo” de la emoción (enojo, tristeza, vergüenza; según les tocó), además propusieron tres opciones para “combatirlo” de manera asertiva (ver figura 11). Debido a que la facilitadora organizó los equipos de trabajo, al principio se notó dificultad para expresar sus ideas y organizarse; con apoyo de la facilitadora, poco a poco lograron colaborar en equipo y terminar la actividad. Mientras cada equipo realizó la exposición de su monstruo, los demás participantes estuvieron atentos a lo que comentaban y elogiaban el trabajo de los demás con comentarios como: “les quedó muy bonito”, “qué padre”, “no se me hubiera ocurrido hacerlo de esa manera”.

Al final, los participantes expresaron sentirse felices de aprender alternativas para controlar sus emociones y relajarse. Comentaron que antes sentían miedo cuando hacían muchas cosas, tales como: participar en clase o pasar al pizarrón; pero que ahí aprendieron a intentarlo y a sentirse seguros.

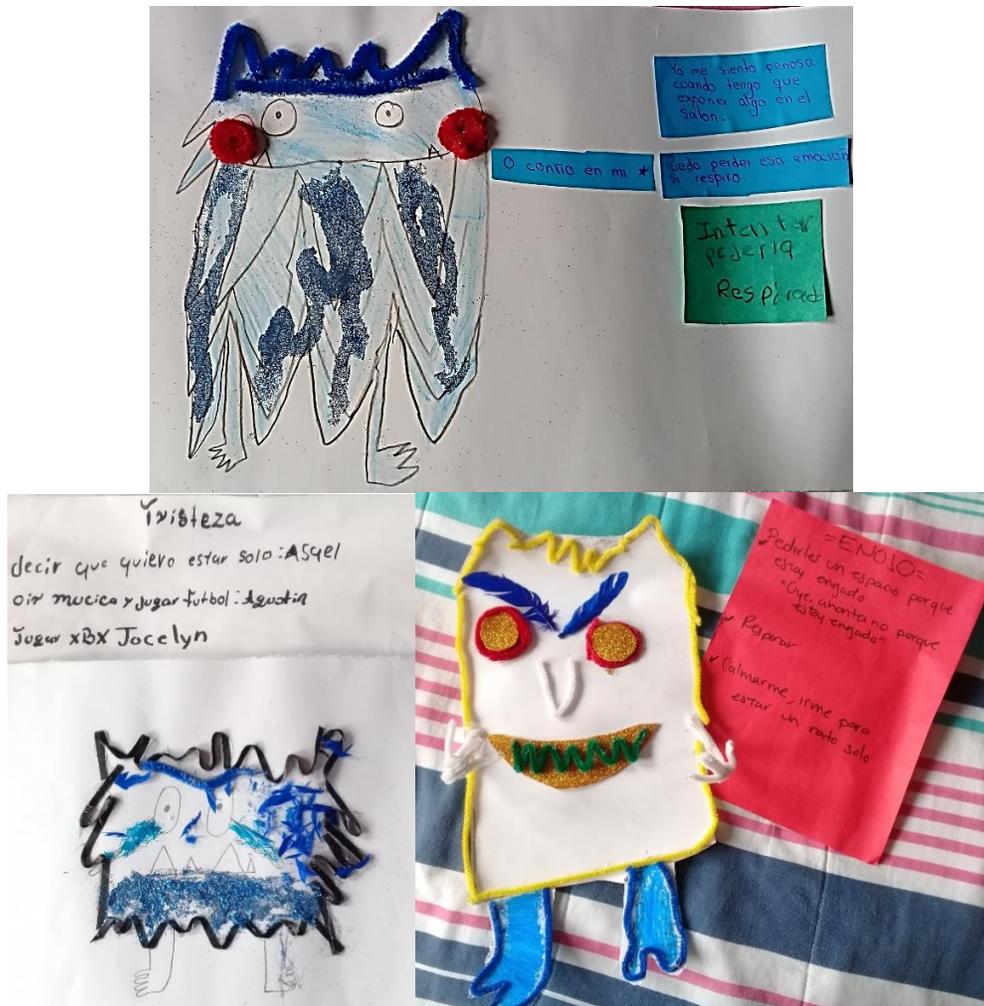


Figura 11. Creación de los monstruos con opciones para expresarlas de manera asertiva

- **Bloque III. Comunicación, resolución de conflictos**

En la *sesión uno* del bloque III, se trabajaron dos actividades. En la primera actividad (“la alfombra”), se dividió a los participantes en dos equipos, mostraron entusiasmo y se pusieron de acuerdo para realizarla. Se identificaron como líderes a A.Y.H.R., A.L.C.A y a C.D.C.C., quienes trataron de organizar a su respectivo equipo; los escucharon y pusieron en práctica las opiniones de los demás. En la segunda actividad, con apoyo de la facilitadora, los participantes identificaron sus

todos estaban poniendo de su parte. A.L.C.A. pidió a C.D.C.C. que confiara en él, le mencionó que él lo guiaría y no permitiría que algo le sucediera, al escuchar lo anterior, C.D.C.C. se cubrió los ojos y avanzó un poco, sin embargo, minutos después volvió a descubrirse los ojos, sus compañeros reaccionaron con enojo y desilusión. Posteriormente, C.D.C.C., pidió ser “guía” en vez de “ciego” (ver figura 13).



Figura 13. Participantes en la actividad “Ciegos y guías”

Al término de la dinámica y durante la ronda de preguntas, los participantes coincidieron en que prefirieron ser guías porque se sintieron más seguros viendo y reconocieron que muchas veces se les dificultaba confiar en los demás, por temor a que les hicieran alguna travesura o se burlaran. Asimismo, identificaron sentirse confundidos y nerviosos cuando fueron guías y tuvieron que indicar a sus compañeros cómo llegar a un lugar, comentaron temer que les pasara “algo” (como caerse o chocar) a sus compañeros que no veían. Coincidieron en que la comunicación y tener los ojos cerrados, fueron los principales obstáculos para que sus compañeros no logran el objetivo.

A través del buzón expresaron haberse sentido alegres y sólo una persona reconoció haberse sentido nerviosa durante toda la actividad. Mientras que mediante la hoja de evaluación se encontraron algunos comentarios distintos sobre lo que aprendieron en esa sesión, tales como: Hoy aprendí... “que debemos confiar en los demás”, “que es importante ser honesto”, “a ser honesto y asertivo”, “la seguridad para trabajar”, “a comunicarme y a hablar fuerte”, “a confiar en los demás y a no hacer trampa”.

En la *sesión tres y cuatro*, se tuvo como objetivo fomentar la identificación de fortalezas en sí mismos y en los demás, para comunicarlas a otros. Se notó que en la *sesión tres* hubo dificultad y confusión en los participantes para identificar sus fortalezas, con ayuda de la facilitadora, a través de preguntas como: ¿En qué eres bueno? ¿Qué se te facilita hacer? ¿De qué te sientes orgulloso? ¿Qué haces bien? Y mediante ejemplos, lograron identificar sus fortalezas, eso facilitó la *sesión cuatro*, donde reconocieron y expresaron directamente las fortalezas de los demás, a través de un juego con un estambre (ver figura 14).

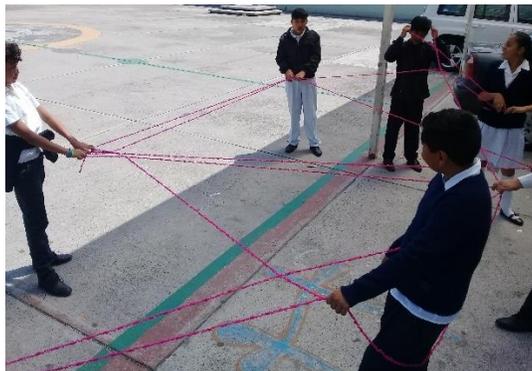


Figura 14. Participantes en la actividad de la sesión 4 “Nuestras cualidades”

Al término de la actividad, la mayoría compartió que se sorprendió al escuchar las fortalezas y habilidades que los otros percibieron de ellos. J.R.M.,

M.A.C.R., y R.J.T.U. expresaron sentirse apenados cada vez que alguien les decía algo positivo, “como que no lo podía creer”- mencionó R.J.T.U. Por su parte, A.L.C.A. y A.Y.H.R. coincidieron en que les gustó decir lo que piensan de los demás porque a lo mejor “eso puede ayudar a sentirse mejor”, identificaron que a ellos les agradaba que los reconocieran y apoyaran.

Mediante la hoja de evaluación reconocieron haber aprendido sus habilidades y virtudes, a trabajar en equipo y a compartir lo que piensan. Mientras que por medio del buzón expresaron haberse sentido felices, alegres y nerviosos durante las sesiones.

Finalmente, en la *sesión 5* (sesión de cierre y evaluación del *bloque III*) se dividió a los participantes en dos grupos, entre ellos eligieron y acordaron trabajar con los integrantes de su grupo para que la dinámica fuera 6°A y 6°B. Cuando se preguntó si no importaba que el equipo de 6°B tuviera menos integrantes (tres participantes), los alumnos de 6°B respondieron que no, que eso los motivaba a “dar el cien”.

Durante la actividad, se notó y destacó la organización del grupo 6°B, quienes establecieron acuerdos con facilidad y buscaron alternativas para terminar cada reto, asimismo, se dieron cuenta de los errores que cometía 6°A para no repetirlos. Por otro lado, el equipo de 6°A presentó dificultad para organizarse e integrarse como equipo, se identificó, y ellos mismos señalaron, que les faltó y extrañaron a A.Y.H.R. (participante que con frecuencia tomaba el papel de líder y organizaba a sus compañeros), quien no asistió a esa sesión debido a que estaba enfermo.

Cuando el equipo de 6°B logró descifrar todos los acertijos y terminar los retos, obtuvo “el tesoro”. A.L.C.A. leyó la nota que estaba adentro, cuando terminó de leerla, sus compañeros de equipo y él, vieron que eran demasiados dulces, se voltearon a ver entre sí, se juntaron para decirse algo entre ellos y, al final, A.L.C.A. comentó: “Hemos decidido compartir el tesoro con 6°A y guardarle dulces a A.Y.H.R., porque todos trabajamos y nos esforzamos para conseguirlo, y aunque hoy no vino A.Y.H.R., eso no quiere decir que no merezca dulces, él también trabajó y ayudó en las sesiones pasadas”. Después de haber dicho lo anterior, sus compañeros de 6°A sonrieron y agradecieron mientras tomaban algunos dulces; para eso C.D.C.C. propuso que todos tuvieran la misma cantidad de dulces para que fuera igual y A.V.G. decidió regalar un dulce a la facilitadora (ver figura 15).



Figura 15. Participantes en la actividad de evaluación “La búsqueda del tesoro”

Al término de la actividad, expresaron sentirse felices y un poco nerviosos por los retos y acertijos; emociones que también expresaron a través del buzón. A.L.C.A., señaló que recordó la importancia de la comunicación y escucha para trabajar en equipo, y reconoció que eso le ayudó a sentirse más seguro durante la actividad. Por otro lado, J.R.M, comentó que le gustó trabajar con sus compañeros porque cuando no pudo hacer algo, la ayudaron. Finalmente, a través de la hoja

de evaluación expresaron haber aprendido a trabajar en equipo, a escucharse, a reconocer las habilidades de los demás y a compartir.

En general, todos los participantes mostraron un avance en su participación, respeto de turnos, escucha, reflexión y expresión de ideas o vivencias, conciencia emocional, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Al término del programa, agradecieron por el tiempo compartido, expresaron alegría y gusto por las actividades. Finalmente, A.L.C.A. propuso tomar una fotografía grupal, propuesta a la que todos los participantes accedieron (ver figura 16).



Figura 16. Fotografía grupal de los participantes con la facilitadora

Resultados grupales de la *Escala Infantil de Afrontamiento y Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados*

Después de haber analizado y comparado los resultados de la evaluación complementaria (ver p.82) con los resultados de los mismos instrumentos aplicados al final del programa de intervención, se encontraron diferencias en el tipo de afrontamiento utilizado por los participantes.

El 87.5% de los participantes reportó haber utilizado un tipo de afrontamiento funcional; mientras que en la evaluación previa al programada de intervención se halló que el 75% utilizó este tipo de afrontamiento. Por otro lado, después de la intervención, todos los alumnos reconocieron haber utilizado un tipo de afrontamiento disfuncional, cuando en la evaluación previa, el 75% reportó no utilizar ese tipo de afrontamiento. Asimismo, todos los participantes reconocieron haber utilizado un afrontamiento evitativo y el 75% identificó que utilizó un afrontamiento centrado en la emoción (ver tabla 10).

Lo anterior significa que después del programa de intervención, el tipo de afrontamiento que los participantes reconocieron utilizar fue el *disfuncional* y *evitativo*. El primero se relaciona con la utilización del enojo, autoagresión, oposición y aislamiento social o retraimiento; como estrategias para responder a las demandas del medio, mientras que el segundo, hace referencia al uso de la distracción, para evitar conductual y cognitivamente un conflicto o situación (Lucio et al., 2017).

Tabla 10. Comparativa PRE-POST del Tipo de Afrontamiento

	Funcional		Disfuncional		Centrado en la emoción		Evitativo	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Estudiantes								
No utilizado	C.D.C.C. A.V.G.	A.V.G.	M.A.C.D.R. C.D.C.C. A.G.L. J.R.M. R.J.T.U. A.V.G.	---	M.A.C.D.R. C.D.C.C. R.J.T.U. A.V.G.	A.Y.H.R. R.J.T.U.	C.D.C.C. A.V.G.	---
Raras veces	M.A.C.D.R. R.J.T.U.	A.L.C.A. C.D.C.C.	---	A.V.G.	A.L.C.A. A.G.L.	M.A.C.R. A.G.L.	M.A.C.D.R.	A.L.C.A.
Algunas veces	---	A.G.L. J.R.M. R.J.T.U.	A.Y.H.R.	C.D.C.C. R.J.T.U.	---	A.V.G.	A.L.C.A. A.G.L.	A.G.L. A.Y.H.R. A.V.G.
A menudo	A.L.C.A. A.G.L. A.Y.H.R. J.R.M.	---	A.L.C.A.	A.L.C.A. M.A.C.R. A.G.L. J.R.M.	A.Y.H.R. J.R.M.	A.L.C.A.	A.Y.H.R. R.J.T.U.	C.D.C.C. R.J.T.U.
Con mucha frecuencia	---	M.A.C.R. A.Y.H.R.	---	A.Y.H.R.	---	C.D.C.C. J.R.M.	J.R.M.	M.A.C.R. J.R.M.

Por otro lado, se encontró una diferencia en los resultados de comportamiento adaptativo de los participantes después del programa de intervención, el 62.5% reportó no adaptarse al medio en el que se relaciona, mientras que en la primera evaluación sólo el 37.5% reconoció tener dificultad para adaptarse. Respecto a los problemas externalizados, el 75% se identificó en “riesgo significativo”, cuando en la primera evaluación sólo un participante se identificó en esta categoría, mientras que el 62.5% de la población reconoció estar en riesgo significativo en la categoría de problemas internalizados; es decir, en ambas categorías, los participantes identificaron presentar problemas que afectan de manera significativa sus relaciones interpersonales (ver tabla 11).

Tabla 11. Comparativa del PRE-POST de los resultados en la dimensión Problemas

Dimensión								
	Problemas externalizados				Problemas internalizados			
	%		Estudiantes		%		Estudiantes	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
No presenta problemas	62.50	12.50	A.L.C.A. C.D.C.C. A.G.L. J.R.M. A.V.G.	A.V.G.	25	25	R.J.T.U. A.V.G.	A.G.L. A.V.G.
Promedio	12.50	12.50	R.J.T.U.	C.D.C.C.	25	12.50	C.D.C.C. J.R.M.	M.A.C.R.
En riesgo	12.50	---	M.A.C.R..	---	25	---	M.A.C.R. A.G.L.	---
Riesgo significativo	12.50	75	A.Y.H.R.	A.L.C.A. M.A.C.R. A.G.L. A.Y.H.R. J.R.M. R.J.T.U. A.V.G.	25	62.50	A.L.C.A. A.Y.H.R.	A.L.C.A. C.D.C.C. A.Y.H.R. J.R.M. R.J.T.U.

Al analizar los factores de ambas dimensiones, se encontró que, en la dimensión de problemas externalizados, el 62.5% de la población se identificó en “riesgo significativo” en el factor disruptivo, cuando en la evaluación previa, sólo un participante se reconoció en ese factor. En el factor de autolesiones, el 37.5% de los participantes se reconocieron en “riesgo significativo” y el 50% se identificó en el factor de agresión (ver tabla 12).

Tabla 12. Análisis por factor de la Dimensión de Problemas Externalizados PRE-POST

Factor				
Comportamiento disruptivo				
	%		Estudiantes	
	PRE	POST	PRE	POST
No presenta problemas	62.50	25	A.L.C.A. C.D.C.C. A.G.L. J.R.M. A.V.G.	C.D.C.C. A.V.G.
Promedio	0	12.50	---	J.R.M.
En riesgo	25	---	M.A.C.R. R.J.T.U.	---
Riesgo significativo	12.50	62.50	A.Y.H.R.	A.L.C.A. M.A.C.R. A.G.L. A.Y.H.R. R.J.T.U.
Factor				
Autolesiones				
	%		Estudiantes	
	PRE	POST	PRE	POST
No presenta problemas	75	25	A.L.C.A. C.D.C.C. A.G.L. A.Y.H.R. R.J.T.U. A.V.G.	M.A.C.R. A.V.G.
Promedio	12.50	37.50	M.A.C.R.	A.G.L. A.Y.H.R. R.J.T.U.
En riesgo	0	0	---	---
Riesgo significativo	12.50	37.50	J.R.M.	A.L.C.A. C.D.C.C. J.R.M.
Factor				
Agresión				
	%		Estudiantes	
	PRE	POST	PRE	POST
No presenta problemas	50%	37.50	C.D.C.C. A.G.L. J.R.M. R.J.T.U.	A.G.L. R.J.T.U. A.V.G.
Promedio	25%	12.50	A.L.C.A. M.A.C.R.	A.L.C.A.
En riesgo	0	0	---	---
Riesgo significativo	25	50	A.Y.H.R. A.V.G.	M.A.C.R. C.D.C.C. A.Y.H.R. J.R.M.

Por otro lado, referente a los problemas internalizados, se encontró que el 62.5% de los participantes se halló en riesgo significativo en el factor de ansiedad y el 50%, en depresión (ver tabla 13).

Tabla 13. Análisis por factor de la Dimensión de Problemas Internalizados PRE-POST

Factor				
Depresión				
	%		Estudiantes	
	PRE	POST	PRE	POST
No presenta problemas	37.50	37.50	G.L.A. T.U.R.J. V.G.A.	M.A.C.R. A.G.L. A.V.G.
Promedio	25	0	C.D.R.M.A. C.C.C.D.	---
En riesgo	0	12.50	---	A.L.C.A.
Riesgo significativo	37.50	50	C.A.A.L. H.R.A.Y. R.M.J.	C.D.C.C. A.Y.H.R. J.R.M. R.J.T.U.

Factor				
Ansiedad				
	%		Estudiantes	
	PRE	POST	PRE	POST
No presenta problemas	37.50	12.50	R.M.J. T.U.R.J. V.G.A.	A.V.G.
Promedio	12.50	25	C.C.C.D.	A.G.L. J.R.M.
En riesgo	0	0	---	---
Riesgo significativo	50	62.50	C.A.A.L. C.D.R.M.A. G.L.A. H.R.A.Y.	A.L.C.A. M.A.C.R. C.D.C.C. A.Y.H.R. R.J.T.U.

Mediante el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas después del programa de intervención, se contrastó y complementó información relevante de cada participante, que se describe a continuación.

Resultados y avances por participante

- Estudiante **M. A. C. R.**

Después del programa de intervención, la profesora lo describió como poco tímido, señaló que M.A.C.R. cambió su conducta, su forma de trabajar y mejoró su comportamiento en el salón de clases.

De igual manera, su mamá comentó que M.A.C.R. cambió su manera de relacionarse con ella y su hermana, reconoció que antes era muy reservado o “enojón” y le sorprendió verlo y escucharlo expresando lo que pensaba y sentía, específicamente con ella y su hermana. Comentó que le gustó verlo más alegre y expresivo, y le sorprendió que expresara cuando algo no le gustaba, porque ya no se quedaba callado y en ocasiones hasta reclamaba; reconoció que al inicio lo anterior le molestaba que M.A.C.R. expresara sus disgustos, pero que eso le ayudó a ella (su mamá) a reconocer y respetar los gustos y necesidades de su hijo. Otro cambio que percibió fue que sin decirle algo, él solo comenzó a hacer su tarea y a ayudar en quehaceres de la casa.

Finalmente, la mamá de M.A.C.R reconoció que el taller sí fue de utilidad para M.A.C.R., porque fue más expresivo, se mostró más seguro, hizo cosas por sí mismo e intentó esforzarse en actividades de la escuela, cuando antes sólo expresaba que “no sabía o no podía” y no se esforzaba.

Por su parte, M. A. C. R. mencionó que, lo que más le gustó del taller fue jugar y aprender a ser “buena persona”. Comentó que antes se consideraba muy

“desamigable” en el salón porque casi no jugaba ni hablaba, y con el taller aprendió a convivir más, compartir cosas y a ser respetuoso. Asimismo, reconoció que aprendió a identificar sus emociones y las de los demás por la actitud y acciones; como ejemplo mencionó: “la maestra grita cuando está enojada, mis amigos brincan y se ríen cuando están contentos, yo me desespero y lloro cuando estoy triste”. Finalmente, repitió que el cambio más significativo para él fue: ser más amigable y tener más amigos.

- Estudiante **A. G. L.**

Después del programa de intervención, la profesora comentó que A.G.L. se mostró menos miedoso, ansioso y tímido durante las actividades escolares, que en una ocasión pidió explicar a sus compañeros una actividad de matemáticas; lo que nunca había hecho con anterioridad.

Por su parte, la mamá de A.G.L., reconoció que su hijo subió sus calificaciones y, al igual que la profesora, compartió que A.G.L., en una ocasión llegó a casa muy feliz porque les explicó a sus compañeros cómo resolver las fracciones. Su mamá comentó que eso nunca lo había hecho porque le daba mucha pena pasar al frente, que le sorprendió mucho escuchar cómo se expresaba y emocionaba mientras le contaba.

De igual manera, en otra ocasión A.G.L. compartió a su mamá que tenía más amigos y ya tenía amigas (antes le daba pena hablar a las niñas), expresó sentirse feliz por ser más sociable y señaló “ya disfrutar la escuela”. Por otro lado, A.G.L. pidió a su mamá que lo inscribiera a cursos de arte, su mamá señaló que

cuando pidió esto, A.G.L. refirió disfrutar pintar y dibujar. Comentó que antes se mostraba más penoso y no expresaba lo que le gustaba o disgustaba, y que poco a poco comenzó a hacerlo.

Durante la entrevista su mamá se mostró entusiasmada y a él lo describió como más expresivo. Mencionó que le causó curiosidad ver cómo A.G.L. comenzó a expresar lo que no le parecía, comentó: “ahora expresa cuando algo no le parece, pone sus límites para que no lo lastimen o lo traten mal, les dice que no tienen derecho a lastimarlo ni a hablarle de ese modo”, refirió que esto comenzó a hacerlo con sus primos, quienes en ocasiones lo molestaban; de igual manera, a sus hermanas y mamá pidió su espacio cuando algo no le parecía o le molestaba.

Finalmente, la mamá de A.G.L. reconoció que el taller ayudó a su hijo en su seguridad, confianza en sí mismo, a expresar lo que no le gusta y a convivir más con los demás.

Por su parte, A.G.L. identificó que le gustó mucho convivir con sus compañeros del taller porque se llevaron bien. Comentó que aprendió a trabajar en equipo y a escuchar a los demás, lo que le ayudó para aprender a cooperar. Asimismo, reconoció que pudo controlar mejor sus emociones, como ejemplo compartió que antes gritaba cuando se enojaba, y en el taller aprendió a pedir su espacio y a respirar (aspecto que su mamá reconoció). Por otro lado, mencionó que, mediante los gestos, tono de voz y comportamiento de los demás, logró reconocer las emociones de los demás. Finalmente, señaló que lo más importante

para él fue que el taller le ayudó a hablar y convivir más con sus compañeros, porque antes le daba pena, señaló “me ayudó a ser diferente y me gusta”.

- Estudiante **A. Y. H. R.**

Después del programa de intervención, la profesora percibió a A.Y.H.R. menos dependiente y tímido, señaló que tuvo más iniciativa para trabajar en equipo y mostró más apertura para escuchar a los demás.

Por otro lado, a la entrevista programada con algún familiar de A.Y.H.R., asistieron ambos padres, quienes coincidieron en que A.Y.H.R. mejoró su relación con los integrantes de su familia, principalmente con su papá, con quien antes del programa de intervención, no platicaba ni expresaba sus emociones. Su papá refirió que A.Y.H.R. comenzó a abrazarlo y a preguntarle cómo le había ido en su día y le solicitó hacer actividades juntos. Asimismo, ambos padres identificaron que A.Y.H.R. desarrolló más seguridad en sí mismo, expresó sus intereses y lo que le disgustaba; sobre el último punto, comentaron que a veces fue desesperante porque defendía su postura y se aferraba a que tenía la razón y respetaran su opinión.

Por otra parte, su mamá refirió verlo “más plantado” y compartió que A.Y.H.R. comenzó a tomar clases de baile porque fue algo que pidió, señaló que le gustó mucho que expresara su gusto por la música y baile, que al principio ella temió y dudó en inscribirlo en dicha actividad porque era el más pequeño; sin embargo, reconoció y le sorprendió que A.Y.H.R. en todo momento se mostró seguro y expresó sentirse contento por hacer algo nuevo.

Mencionaron que los cambios más evidentes en A.Y.H.R. fueron que antes no expresaba cómo se sentía, y que poco a poco comenzó a expresar sus emociones, estableció límites (principalmente con su hermano mayor), pidió respeto por sus gustos y manera de vestir. Asimismo, reconocieron que antes lloraba o se bloqueaba cuando estaba muy nervioso, lo cual dejó de hacer y comenzó a “echarse porras él solo”. Otro aspecto que les causó curiosidad fue que antes no expresaba cuando se sentía triste, comentaron que ocultaba o evitaba tocar el tema que le causaba tristeza, sin embargo, en ese ciclo escolar perdió a su tío (persona apegada a A.Y.H.R) y en varias ocasiones (por las noches) lloró, expresó sentirse triste y extrañar a su tío.

Respecto a la manera de relacionarse con los demás, identificaron que antes A.Y.H.R. convivía más con niños pequeños, aspecto que también cambió. Comenzó a relacionarse con niños y niñas de su edad, e identificaron que hizo amigas (lo que antes se le dificultaba porque le daba pena).

Finalmente, sus papás comentaron que el taller ayudó a A.Y.H.R. en manejar mejor sus emociones y sentimientos, además de que adquirió mayor “madurez”, su mamá señaló que antes él mencionaba que no quería crecer, y le sorprendió que en una ocasión le dijo que “ya no temía ser grande porque iba a estar bien y a conocer nuevas cosas”. Asimismo, identificaron mayor seguridad, responsabilidad y apertura en A.Y.H.R.

En cuanto a la entrevista que se realizó a A.Y.H.R., se encontró que, lo que más le gustó del taller fue conocer más a sus compañeros y convivir con 6°B

porque no les hablaba. En contraste, identificó que no le gustó fue que algunos compañeros casi no participaron o se les tenía que preguntar directamente para que dijeran algo, de igual manera, señaló que se sintió muy incómodo y molestó en la sesión cuando su compañero C.D.C.C. no hizo caso porque estaba molesto y no quiso compartir qué le pasaba; expresó: “yo también me he sentido molesto, pero aquí aprendí que si no expresamos qué nos pasa, los demás no pueden adivinar ni ayudarnos. Creo que pudimos haber ayudado a C.D.C.C., pero él no quiso”.

Por otro lado, identificó que aprendió a ser más tolerante y a tranquilizarse. Compartió que antes peleaba mucho con su hermano, y el taller le ayudó a calmarse y a buscar soluciones, comentó: “aunque yo no quiero pelear, él muchas veces insiste, pero ya no le hago caso, sólo le digo que no seguiré su juego y mejor me voy” (aspecto que su mamá identificó como establecimiento de límites con su hermano). Señaló que las actividades que más le gustaron fueron las que le ayudaron a calmarse, controlar su enojo y actuar diferente (ya no con golpes); como las del “*semáforo*” y “*respiración*”. Finalmente, compartió que lo más importante para él fue: aprender a llevarse mejor con los demás, a controlarse y a decir lo que no le gusta.

- Estudiante **J. R. M.**

La profesora identificó que J.R.M. poco a poco se mostró menos nerviosa y tímida en las clases, que, si se equivocaba, lo reconocía y lo volvía a intentar.

Por otro lado, su mamá comentó que J.R.M. también cambió su conducta en casa. Identificó que antes rezongaba y hacía muchos berrinches, lo cual disminuyó. Señaló que J.R.M. se volvió más responsable y consciente de sus actos: cuando se enojaba en vez de hacer berrinche, buscó su espacio y expresó que no quería que le hablaran, además de que en ocasiones expresó lo que le molestaba. Respecto a la escuela, la mamá de J.R.M. refirió mejoría, señaló que su hija tuvo mayor atención y concentración en las actividades; al final, identificó que el taller ayudó a su hija a ser más reflexiva y madura.

En la entrevista que se realizó a J.R.M., se encontró que, lo que más le gustó del taller fue que aprendió y platicó sobre las emociones, y convivió con sus compañeros. Señaló que aprendió a expresar mejor sus emociones, a calmarse mediante la respiración para no ser grosera, y a buscar soluciones. Asimismo, comentó que aprendió a observar a los demás para identificar “las señas que dan con su cuerpo” ante diferentes emociones, lo que le ayudó a decidir si acercarse o no. Finalmente, compartió que con el taller se atrevió a pedir ayuda, a relajarse, a expresar lo que no le gustaba, a ser menos penosa y a trabajar en equipo.

- **Estudiante R. J. T. U.**

La profesora comentó que R.J.T.U. mostró varios avances a nivel social y cognitivo. Señaló que mejoró su lenguaje y escritura. Comentó que antes no participaba en las actividades grupales, se aislaba y no entregaba los trabajos, pero poco a poco se integró, comenzó a participar y a platicar en clase. Señaló que sus compañeros A.G.L., A.Y.H.R., y J.R.M. (quienes también participaron en

el programa de intervención) lo apoyaron o le echaron “porras” cuando participaba. Al final, la profesora mencionó que ella percibió que el taller le ayudó a mejorar su lenguaje, escritura y a ser más seguro de sí mismo.

Por otro lado, la mamá de R.J.T.U. comentó que su hijo presentó mayor comunicación con ella, le expresó que participaba en clases y a veces jugaba con más niños. Señaló que antes él era muy tímido, miedoso y flojo en la escuela, lo que cambió “para bien”. Compartió que R.J.T.U. comenzó a expresar lo que no le gustaba, que incluso su tono de voz cambió (más firme y claro); asimismo, lo percibió con mayor seguridad, se mostró más contento y compartió sus cosas con su hermana.

Al final, la mamá de R.J.T.U. identificó que el taller fue de ayuda para su hijo debido a que logró integrarse con sus compañeros de clase, expresó sus pensamientos y sentimientos, estableció límites y se mostró con más confianza en sí mismo. En general, comentó que R.J.T.U. aprendió a manejar sus emociones.

Por su parte, R.J.T.U. expresó que con el taller aprendió a calmarse y a ser más paciente, a través de la respiración y escuchando a los demás. Compartió que la actividad que más le gustó fue “el laberinto” porque aprendió a trabajar en equipo y a ser paciente.

Finalmente, señaló que lo más significativo para él fue que, aprendió a expresarse, a tener amigos y a convivir más con sus compañeros. Compartió que antes era muy penoso, muy tímido, casi no platicaba por temor a que se burlaran de él y por lo mismo se aislaba, y le gustó ya no sentirse de ese modo.

- Estudiante **A. L. C. A.**

El profesor mencionó que A.L.C.A. desde el inicio de clases se mostró muy tímido, respetuoso y colaborativo con sus compañeros. Él considero que no cambió eso, sin embargo, le llamó la atención la manera cómo A.L.C.A. se expresaba con los demás; lo describió como alguien atento, que sabe escuchar, respetuoso y muy caballeroso con las niñas.

Por otro lado, ningún tutor de A.L.C.A. se presentaron a entrevista, sin embargo, se les envió de manea escrita para recabar posibles cambios percibidos en casa. Su papá respondió la entrevista y expresó que A.L.C.A. comenzó a expresar lo que le agradaba y desagradaba, señaló que en general se expresó mejor, y comenzó a decir las cosas tal y como las sentía. De igual manera, reconoció que su hijo desarrolló mayor responsabilidad, aprendió a relacionarse mejor con los demás y subió calificaciones en la escuela. En general, identificó que A.L.C.A. pudo expresarse mejor y se hizo responsable de sus actos.

Por su parte, A.L.C.A. reconoció que el taller le ayudó a ser más amable, respetar a los demás y a expresar sus emociones, señaló que antes era muy raro que dijera e incluso supiera cómo se sentía. Asimismo, comentó que aprendió a socializar más y a tener más amigos, porque antes era muy tímido y nervioso; lo cual cambió, señaló que poco a poco se atrevió a acercarse con los demás y a preguntarles si algo les pasaba cuando observaba que a lo mejor no se sentían “tan bien”, esto último lo identificó a través de su expresión corporal. Mencionó que lo que más le gustó y lo más significativo para él del taller fue que, aprendió a

sentirse seguro para expresar sus emociones y pensamientos, además de que jugó con sus compañeros y aprendió a relacionarse mejor con ellos.

- Estudiante **C. D. C. C.**

El profesor identificó que C.D.C.C. mejoró su conducta, reconoció que al inicio era un niño muy problemático y explosivo, pero poco a poco mostró mejoría. De igual manera, comentó que antes no participaba en las actividades de clase, juegos o dinámicas, mencionó que en alguna ocasión C.D.C.C. respondió “no gustarle trabajar en equipo”; sin embargo, logró integrarse al grupo, participó en varias actividades con sus compañeros y en una ocasión, cuando expuso, se acercó con el profesor y le expresó sentir miedo de que los demás se burlaran de él.

Finalmente, el profesor señaló que el taller le benefició a C.D.C.C. para ser más empático y participar en las actividades escolares, lo que también benefició su rendimiento escolar.

A la entrevista con algún familiar o tutor principal de C.D.C.C., asistió su bisabuela, quien comentó que aunque su bisnieto seguía viviendo con ella, cambió su manera de relacionarse con su mamá, trató de convivir más con ella. Por otro lado, lo describió como un niño más tranquilo y responsable, comentó que antes era “muy explosivo” cuando se enojaba, lo que cambió (vio que cada vez que se enojaba cerraba sus ojos y respiraba). Algo que le sorprendió de C.D.C.C. fue que comenzó a convivir con sus compañeros y compañeras, comentó que antes C.D.C.C. “hacía menos a las niñas”, pero comenzó a respetarlas y en una ocasión le dijo que “las niñas también pueden hacer lo mismo que los niños: pueden ser

doctoras, conductoras y lo que ellas quieran”. De igual manera, comentó que antes no expresaba “nada”, lo cual cambió totalmente porque comenzó a expresar cuando se sentía feliz, enojado y triste; y logró hacer amigos. Respecto a su desempeño escolar, refirió que subió de calificaciones y en ese ciclo no la llamaron para quejas, lo que era recurrente en años anteriores.

Cuando se cuestionó a la bisabuela de C.D.C.C. si creía que el taller le ayudó de alguna manera a bisnieto, respondió que sí: a relacionarse con los demás y expresar sus sentimientos y pensamientos. Comentó que C.D.C.C. siempre le contó cuando le tocaba ir con la psicóloga y expresaba que disfrutaba las actividades porque podía expresarse y aprendía a tener amigos. Finalmente, relató que, cuando su compañero y amigo A.V.G. (quien también asistió al taller) perdió a su papá, C.D.C.C. pidió ir al velorio para acompañar a su amigo, y cuando llegó al velorio: lo abrazó, comenzó a llorar y le dijo que él estaba con él, después le prestó su celular y comenzaron a jugar. Su bisabuela reconoció que él nunca había hecho eso, que cuando alguien fallecía, se quedaba en su casa y “parecía no importarle”.

Por su parte, C.D.C.C. identificó que con el taller aprendió a identificar y controlar sus emociones, sobre todo a respirar cuando se enojaba. Asimismo, reconoció que lo más importante para él fue que aprendió a trabajar en equipo, a escuchar a los demás y se dio cuenta de que le gustaba que lo escucharan. Comentó que el taller le gustó mucho porque pudo expresar lo que sentía, pensaba y por fin pudo tener amigos, de igual manera, compartió que su actividad

favorita fue el semáforo, porque le permitió conocer alternativas para actuar de manera diferente.

- Estudiante **A. V. G.**

El profesor comentó que A.V.G. “tuvo un cambio de conducta muy evidente”; sin embargo, su papá falleció, lo que afectó anímicamente a A.V.G., lo cual se reflejó en su comportamiento. Señaló que después de su pérdida, nuevamente se mostró tímido y callado, poco a poco se adaptó con ayuda de sus compañeros que también tomaron el taller: C.D.C.C. y A.L.C.A., quienes lo apoyaron en todo momento. Comentó que el taller le ayudó porque mostró mayor seguridad en sus acciones.

Por otro lado, la mamá de A.V.G. mencionó que su hijo cambió su manera de expresar sus emociones. Compartió que el papá de A.V.G. falleció durante el ciclo escolar, su mamá reconoció que le decía a su hijo que “si quería llorar, lo hiciera”; a lo que él respondió que no quería hacerlo porque “con la psicóloga aprendió otras maneras de expresar su tristeza y él prefería pintar o escuchar música, pero que si ella quería llorar, estaba bien”. Asimismo, otro cambio que percibió en A.V.G. fue que comenzó a expresar sus gustos y disgustos, además de que se mostró más seguro y pidió lo que necesitaba (comida, ayuda, etc). Identificó que A.V.G. comenzó a expresar su enojo y tristeza a través de la pintura, y que estableció una amistad con C.D.C.C., lo que le sorprendió porque antes peleaba mucho con él.

Finalmente, la mamá de A.V.G. identificó que el taller ayudó a su hijo en la expresión y manejo de sus emociones, comentó que A.V.G. hizo mucha referencia en que la psicóloga le enseñaba a manejar sus emociones, a respirar y a expresarse de manera diferente.

Cuando se entrevistó a A.V.G. reconoció que con el taller se atrevió a hacer más cosas como: “platicar con sus demás compañeros del salón, participar en clase y dejar el miedo a un lado”. Compartió que antes temía que se burlaran de él, lo que no sucedió. Al final, reitero que lo más significativo para él fue: aprender a controlarse, platicar más con los demás y a identificar sus emociones.

De manera general, tanto los docentes, familiares como los mismos participantes, identificaron cambios en la expresión y manejo de emociones, expresión de pensamientos (se hizo mayor énfasis en los aspectos o situaciones que les disgustaban) y en la manera de relacionarse con los demás. Por otro lado, los participantes coincidieron en que aprendieron a identificar las emociones en los demás a través de su expresión corporal y acciones; asimismo, reconocieron que la técnica de respiración les ayudó a controlar principalmente su enojo. Mientras que los profesores coincidieron en que les pareció interesante que se realizara una intervención en el ámbito socioemocional y ver los cambios en los alumnos que participaron.

Resulta imprescindible mencionar que, durante la implementación del programa, se observaron avances en todos los participantes en aspectos como: trabajo en equipo, pensamiento reflexivo, conciencia y regulación emocional, así

como conductual; asimismo se generó un ambiente de empatía, escucha y acompañamiento entre todos los participantes, quienes dieron propuestas para solucionar los problemas expuestos por otros compañeros, o cuestionaron sus propias maneras de actuar y las de los demás.

En general, los avances que cada participante logró fueron percibieron por los docentes, familiares y por ellos mismos. Se destacó el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales: conciencia y regulación emocional, mejor comunicación, empatía, trabajo en equipo, cooperación y resolución de conflictos; aspectos que se trabajaron durante el programa de intervención.

Discusión y conclusiones

El estudio de las emociones y la preocupación por fomentarlas durante la etapa infantil y juvenil no es algo nuevo, agendas educativas de distintos países como Australia, Corea del Sur, Austria, Bélgica, Finlandia y Rusia, por mencionar algunas, han integrado el componente socioemocional en sus políticas educativas, debido al reconocimiento de un currículo que potenció las habilidades emocionales y sociales, además de las cognitivas (las cuales frecuentemente se vinculan con el ámbito académico), que permiten desarrollar un desempeño positivo en la vida adulta de los niños, niñas y jóvenes, quienes enfrentarán las demandas de un mundo complejo y cambiante (Hernández et al., 2018).

En México, con el modelo educativo que el Gobierno de la CDMX implementó en el año 2018, por primera vez la educación socioemocional tuvo un reconocimiento crucial e indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes. Se reconoció que el desarrollo de habilidades emocionales y sociales fomenta una capacitación individual para afrontar los retos que se presentan en la vida diaria, mediante la adquisición y desarrollo de habilidades como la empatía, resolución de conflictos, toma de decisiones responsables, comunicación asertiva, definición de metas personales, etc., tal como rescataron Benítez-Hernández y Ramírez (2019).

Aunque es una gran iniciativa que en México se comience a considerar de manera formal la enseñanza socioemocional dentro del plan curricular en la educación obligatoria, surgen varios cuestionamientos sobre el tiempo, la manera y la formación del personal que fomenta dichas habilidades intra e interpersonales.

Con la población de preescolar y primaria, los mismos docentes que están a cargo del grupo, durante 30 minutos tienen que trabajar cinco dimensiones que abarca la educación socioemocional: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (Benítez-Hernández & Ramírez, 2019). Al respecto, se cuestiona sobre la formación de los docentes para impartir la temática y el interés genuino por transmitir tales habilidades, además del trabajo que día a día desempeñan con los estudiantes, quienes comúnmente son grupos entre 25 o 30 alumnos, según sea el caso.

Como lo afirman Alarcón y Riveros (2017), hay docentes que reconocen no contar con la formación necesaria para brindar una educación socioemocional a los estudiantes, debido a que en su formación inicial no se les brindaron con profundidad, estrategias para dicho abordaje, además se hace referencia a que este campo de acción ha sido delimitado a otros profesionales como psicólogos, psicopedagogos y/o trabajadores sociales, específicamente. Aunque sin duda alguna, hay profesores comprometidos con desarrollar y afrontar los retos del nuevo plan curricular, es necesaria una formación para potenciar en sí mismo y en los demás las habilidades socioemocionales, además es recomendable un trabajo propio para acompañar y fomentar tales habilidades con los demás.

Por otro lado, es pertinente considerar que hay alumnos que requieren un apoyo más específico, pues cada estudiante tiene vivencias diferentes, además que el desarrollo cognitivo, social y emocional está influenciado por el entorno familiar, social, contextual donde cada persona está inmersa.

Dicho lo anterior, se rescata la necesidad de contar con una educación especial, para fomentar las habilidades emocionales, sociales, además de las cognitivas; necesarias para el desarrollo integral de la persona, específicamente en quienes presentan problemas de interacción. En este punto, es preciso recordar, como señalaron Acle-Tomasini et al. (2016), que la educación especial considera aspectos sociales, culturales, contextuales y políticos para su implementación, según la circunstancia y necesidad específica del grupo social o persona con quien se intervenga. Debido a esto, se considera indispensable contar con una educación especial para trabajar de manera específica con la población que esté en riesgo, que en este caso hace referencia a los alumnos con dificultades de interacción social.

Aunque sí bien, es recomendable fomentar una educación socioemocional para todos los estudiantes, es necesario enfocarse en quienes presentan dificultades para establecer o mantener relaciones, temor o ansiedad en participar, irritabilidad y en general dificultad para regular sus emociones. Se considera de suma importancia, debido a que se ha encontrado que estos estudiantes son más proclives a presentar diversas conductas de riesgo en la adolescencia y/o edad adulta, tales como: deserción escolar, abuso de sustancias, delincuencia, violencia e incluso el suicidio (Mazadiego-Infante et al., 2011).

Además, se ha encontrado que, específicamente quienes presentan un malestar socioemocional; son personas que tienden a aislarse, tienen dificultades sociales, ansiedad, problemas de atención o pensamiento, además de que

presentan una tendencia a desarrollar depresión y/o comportamientos agresivos (Benítez-Hernández & Ramírez, 2019).

Dado lo anterior, en el presente trabajo se desarrolló un programa de intervención con estudiantes identificados con dificultad en su interacción social, específicamente con quienes presentaron características de problemas emocionales; que afectan el desarrollo personal, social y educativo del estudiante (Martínez, 1999).

Se consideró de gran importancia intervenir con tal grupo social, debido a que frecuentemente es omitido para enfocarse en estudiantes con conductas antisociales. La intervención se realizó a través de un programa de educación socioemocional porque, como señaló Aguilera et al. (2015), éste “pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal” (p. 23).

Con el análisis de la evaluación formativa y sumativa se encontró que, después del programa de intervención, los participantes identificaron haber afrontado los conflictos y problemas de la vida diaria mediante el enojo, autoagresión, oposición y aislamiento social o retraimiento (*afrontamiento disfuncional*), y con el uso de la distracción, para evitar conductual y cognitivamente un conflicto o situación (*afrontamiento evitativo*), de igual manera, el 87.5% de los participantes reportaron haber utilizado estrategias de negociación, búsqueda de apoyo, resolución de problemas y adaptación (*afrontamiento funcional*) (Lucio et al., 2017).

Por otro lado, se encontró que los participantes reconocieron presentar problemas que afectan de manera significativa sus relaciones interpersonales: el 62.5% reportó no adaptarse al medio en el que se relaciona. El 75% de los participantes se identificó en “riesgo significativo” en la dimensión de problemas externalizados, y el 62.5% reconoció estar en riesgo significativo en la categoría de problemas internalizados. En ambas dimensiones, se notó un incremento de participantes que se identificaron en tales categorías, en comparación con la evaluación previa, en la que sólo uno y dos participantes se identificaron en ambas dimensiones, respectivamente.

Aun cuando los resultados, tanto del cuestionario de afrontamiento como de problemas internalizados y externalizados, podrían interpretarse como un posible retroceso o como evidencia del poco avance en los estudiantes, en este trabajo se considera algo positivo que los participantes identifiquen y expresen la manera en cómo afrontan los problemas de la vida cotidiana, debido a que eso refleja la conciencia y expresión emocional y conductual que se trabajó durante el programa de intervención.

De igual manera, se reconoce como limitante que, los resultados en la evaluación previa al programa pudieron haber estado influenciados por una *deseabilidad social*, aspecto que es común en cuestionarios de autoinforme; que brindan respuestas de acuerdo con las creencias de los participantes y que pueden estar influenciadas por la búsqueda de una *aceptación social*; es decir, que las personas no contestan lo que realmente hacen y/o piensan por temor a ser juzgados y/o rechazados (Aguilera, et al., 2015).

Por otra parte, con el análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas al término del programa, se identificó que los tutores principales de los participantes, profesores y los mismos estudiantes reconocieron un cambio en la expresión emocional y conductual, tales como: mejor relación e integración con sus compañeros de grupo, mayor seguridad para participar en clase, identificación y expresión de emociones, empatía, establecimiento de límites y trabajo en equipo.

Los profesores reconocieron que los participantes del programa de intervención tuvieron un cambio conductual, que además de permitir la integración de cada participante al grupo de clase, favoreció su rendimiento escolar y fue evidente el desarrollo de algunas habilidades como: empatía, trabajo en equipo, comunicación y seguridad en sí mismos. Esto se compara con los beneficios identificados por otros profesores, tales como: mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, rendimiento escolar positivo, mejor clima escolar, establecimiento de relaciones con pares y docentes, mejor comunicación y desarrollo de empatía con los compañeros de clase (Alarcón y Riveros, 2017).

Con base en los resultados encontrados, se puede afirmar que la enseñanza de una educación socioemocional en alumnos con problemáticas de interacción social; en este caso, estudiantes identificados con problemas emocionales, ayuda a desarrollar y fortalecer habilidades para responder adaptativamente a los conflictos de la vida cotidiana, así como fomentar una mejor interacción social con los demás; aspectos en los que se coincide con Romero et al. (2017a).

Respecto a las fortalezas más importantes del presente trabajo se reconoce la evaluación formativa y sumativa que permitió contrastar e identificar información relevante para el análisis de la misma, además de que los cuestionarios utilizados tanto al inicio como al final de la intervención, son instrumentos de evaluación culturalmente validados, que fueron diseñados con niños mexicanos con edades entre 8 y 12 años, quienes explicaron con sus propias palabras síntomas y acciones, que ayudaron a construir y describir las dimensiones en cada cuestionario (*Afrontamiento y Problemas internalizados y externalizados*) para su elaboración. Dado esto, el lenguaje utilizado fue comprensible y similar al de la población con la que se trabajó (Romero et al., 2017, Romero, et al., 2016).

Otra fortaleza que es preciso rescatar, es la población con quien se trabajó, al enfocarse en los estudiantes identificados con problemas emocionales (aislados, ansiosos, tímidos y con dificultad para interactuar con los demás), debido a que comúnmente los programas para fomentar habilidades socioemocionales en niños y niñas están dirigidos a quienes presentan conductas antisociales, por ser una problemática más evidente y que genera mayor conflicto con los otros. Sin embargo, se reconoce el beneficio de desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes con problemas emocionales por fomentar el crecimiento emocional, social e intelectual de las personas; mediante una concientización personal y social con el uso de la reflexión, escucha y trabajo en equipo; que permiten reconocer diferentes maneras para solucionar conflictos y elegir la más adecuada, según sea la situación (Repetto & Pena, 2010; García, 2012).

De igual manera se fomenta la autocrítica, autonomía, negociación y adaptación; habilidades necesarias para establecer límites con los demás y tomar decisiones (Romero et al., 2017b). Es decir, los participantes se reconocen como agentes activos y logran posicionarse de otra manera en su entorno social y contextual, desarrollando un autoconocimiento, empatía, socialización, comunicación, reflexión, establecimiento de límites y mejor toma de decisiones.

Algunas de las limitaciones más importantes durante el proceso del presente trabajo, fueron las dificultades para trabajar de manera continua (semanalmente) con los participantes, por falta de disposición de los profesores debido principalmente al sismo que ocurrió en septiembre del 2017, lo que generó un retraso a nivel educativo en la escuela, misma que permaneció cerrada durante un tiempo, lo que trajo como consecuencia un retraso en las actividades programadas por los profesores y la aplicación del programa de intervención aquí propuesto debido a que en ocasiones los profesores no permitían salir a los participantes, quienes tenían repasos, exámenes y actividades grupales para recuperar los días perdidos por el sismo que se suscitó. Debido a lo anterior, tampoco se pudieron llevar algunas sesiones que se tenían contempladas con los padres de familia o tutores principales, por lo que se resolvió entregar un tríptico con información relevante y de ayuda, donde se explicaba la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales y algunas recomendaciones para continuar fomentándolas en casa.

Como sugerencias para las personas del sector educativo que lean el presente trabajo, y en general a quienes deseen aplicar o retomar algunas

actividades del programa de intervención para fomentar el aspecto socioemocional en niños, niñas y/o adolescentes, se recomienda considerar las características (edad, sexo, nivel cognitivo) de la población a quien se dirija, el contexto y el lugar de aplicación, con la finalidad de adaptar las actividades según los recursos y necesidades de los participantes con quienes se trabajará.

A las personas relacionadas con el campo de investigación, se recomienda replicar y/o ampliar este trabajo con más sesiones, según las necesidades de la población con quien se trabaje, así como aplicar el programa de intervención con una población más grande y variada, a fin de obtener mayor información y ampliar la investigación en el campo de educación socioemocional,

De igual manera, se recomienda tomar en cuenta los diversos factores que puedan interferir en el desarrollo socioemocional de los participantes con quienes se trabajara; es decir, considerar su contexto social, familiar y escolar.

Finalmente, se considera indispensable proponer intervenciones que incluyan a padres de familia, profesores y sector educativo en general, mediante talleres y pláticas para sensibilizar y enseñar sobre la educación socioemocional, a través de una metodología teórico- vivencial.

Lo anterior se considera esencial y complementario porque hay evidencia de que, según el apoyo parental que las niñas y niños reciban, hay mayor tendencia a desarrollar problemas de interacción social, ya sean externalizados o internalizados (Mazadiego-Infante, 2011). Por otro lado, en la formación docente se ha encontrado que la formación en habilidades socioemocionales aún es

limitada, y algunos profesores tienden a concebir la educación socioemocional “sólo con un fin instrumental: para controlar el grupo y para evitar el estrés, no como una competencia básica de la personalidad y el desarrollo integral”, o bien, “tienden a considerar que el problema corresponde a los estudiantes” (Benítez-Hernández & Ramírez, 2019, p.139).

Finalmente, a las instituciones competentes se recomienda continuar con la difusión, sensibilización y apoyo pertinente para fortalecer la educación socioemocional en niños, niñas y adolescentes, aspecto importante para lograr un desarrollo integral.

Referencias

- Acosta, A. R. (1988). *Los problemas emocionales de los niños con dificultades en el aprendizaje* (Tesis de licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M., & Lozada-García, R. (2016). Bridging the Gap between Theory and Practice: Ecological Risk/Resilience Model Contributions to Special Education. *Creative Education*, 7, 1093-1110.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77114>
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 352, 765- 783.
- Aguilera, Ma. De L., Méndez, N., & 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*, 1, 23-27.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263139243003>
- Álamos, P., Citafuentes, O., Milicic, N., Pizarro, M., Rosas, R., Ulloa, D., & Véliz, S. (2017). Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo? *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 7- 17.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246001>
- Alarcón, C., & Riveros, L. (2017). *Educación Socioemocional: Una Deuda Pendiente en la Educación Chilena* (Tesis de Maestría). Santiago de Chile: Universidad del Desarrollo.

- Ambrona, T., López- Pérez, B., & Márquez- González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 39- 49.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230790005>
- Aranda, R. E. (Coord.). (2002). *Educación Especial*. Madrid: Pearson Educación.
- Barrantes- Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20 (2), 1- 10.
doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20.2.24>
- Benítez–Hernández, M. y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. doi
<http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Betancourt, D. (2007). *Control parental y problemas internalizados y externalizados en niños y adolescentes* (Tesis de doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales, *Educación XXI*, 10, 61- 82. e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007nuemero10-823/Documento.pdf

- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategias de integración de enfoques en la investigación social, *Espacios Públicos*, 19 (45), 97- 111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67646966005>
- Bluter, S. M., Parry, R., & Fearon, R. M. P. (2015). Antisocial Beliefs and Attitudes Scale. APA PsyNET DIRECT. doi: 10.1037/t39613-000
- Calderón, L., Marín, S. M., & Vargas, N., E. (2014). *La Lúdica como Estrategia para Favorecer el Proceso de Aprendizaje en Niños de Edad Preescolar de la Institución Educativa Nusefa de Ibagué* (Trabajo de grado como requisito para optar el título de Licenciado en Pedagogía Infantil). Ibagué: Universidad del Tolima.
- Caldumbide, C. (2012). *El juego de conocerse. Talleres de emociones para alumnos de Primaria (6 a 12 años)*. Madrid: Editorial Manuscritos.
- Cano-Vindel, A. (1995). Orientaciones en el estudio de la emoción. Fernández-Abascal, E. G. (ED.). *Manual de Motivación y Emoción*. (pp. 337- 383). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Prosocial Tendencies Measure. APA PsyNET DIRECT. <http://dx.doi.org/10.1037/t16386-000>
- Caro-González, F., García-Gordillo, M. del M., & Bezunartea-Valencia, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Revista Palabra Clave*, 17 (3), 828- 853. DOI: 10.5294/pacla.2014.17.3.11

- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41- 44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carta, P. (2013). *Violencia Social. Diagnóstico de Género de la Zona Oriente de la Ciudad de México*. México: INHUS, Iniciativas Humanas y Sociales A.C.
- Chabot, D. & Chabot, M. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la Inteligencia Emocional en el Aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Chávez, B. I, Zacatelco, F., & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-32. DOI: 10.15517/AIE.V14I2.14828.
- Cohen, S., Caballero, V., Mejail, S., & Hormigo, K. (2012). Habilidades sociales, aislamiento y comportamiento antisocial en adolescentes en contextos de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (1), 11-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79824560002>
- Contini, E. N., Cohen, S., Coronel, C. P., & Mejail, S. (2012). Agresividad y retraimiento en adolescentes. *Ciencias Psicológicas*, 6 (1), 17-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545416003>
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9 (17), 53- 67. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-53.pdf>

- Cubero, M., & Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Apuntes de Psicología. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, (35), 17- 30. <http://hdl.handle.net/11441/50965>
- Deulofeu, M., Morillas, L., Pellicer, I., Quer, V., Toll, J., Tusell, M. A. (2013). *Educación Emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 10 a 11 años*. México: Alfaomega.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc. Graw-Hill
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64 (1), 73- 98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774192>
- Enciso, G. J. & Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el S.XX: La precuela del giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14 (1), 263- 288.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1094>
- Espino, M., Castro, D., Merino, L., Horta, O., & Morell, F. (2017). La evaluación formativa. Una mirada desde el trabajo de curso. *Panorama Cuba y Salud*, 12 (1), 40- 42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477355613012>
- Félix-Salazar, V., & Samayoa-López, G. (2015). El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. *Ra Ximhai*, 11 (4), 267- 287.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596020>

- Fernández, I., Zubieta, E., & Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En D. Páez & M. M. Casullo (Eds.), *Cultura y alexitimia: ¿Cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp. 73-98). Buenos Aires: Paidós.
- Feuerstein, R., Klien, P. & Tannenbaum (1999). Mediated learning experience: A theoretical review. En *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V/ (16), 110- 125.
www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf
- García, F., & Musitu, G. (2009). *Manual AF5. Autoconcepto. Forma 5* (3ª ed.). Madrid: TEA.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36 (1), 1- 24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Gargulio, R. (2015). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.; Thomson Learning.
- Gómez, T., Molano, O. P., & Rodríguez, S. (2015). *La Actividad Lúdica como Estrategia Pedagógica para Fortalecer el Aprendizaje de los Niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga* (Trabajo de grado presentado

como requisito parcial para optar al título de Licenciado en Pedagogía Infantil). Ibagué: Universidad del Tolima.

González, A. (2015). Riesgos en la utilización prosocial o antisocial de las aptitudes sobresalientes. Zacatelco, F. (Coord.). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. (pp. 71- 100). México: Gedisa Ediciones.

González, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 423- 440.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64722451009>

González, E. (Coord). (2011). *Necesidades educativas específicas. Intervención psicoeducativa* (4ta. Ed.). Madrid: Editorial CCS.

González-Moreno, C. X. (2012). Formulación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 595- 617.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848005>

Granell, A. E., Vivas, M. E., Feldman, Ch. L., & Gelfand, D. (2005). *Rechazo escolar. Análisis funcional y posibles estrategias de prevención*. México: Paidós.

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, D. (2009). *Una perspectiva de las teorías de la emoción: hacia un estudio de las implicaciones de las emociones en la vida del hombre*.

- (Monografía de grado). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá.
- <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1772/1010170651.pdf;jsessionid=8C50CB63C6BEC4C3DDA464DE82514377?sequence=1>
- Hernández, M. Trejo, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Poniéndose al día*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora. Anijovich, R. (comp.). *La evaluación significativa*. (73- 99). Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2001). *Nezahualcóyotl México. Cuaderno estadístico municipal*. (Ed. 2000). México: Autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Panorama sociodemográfico de Estado de México. Encuesta Intercensal 2015*. México: Autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Anuario estadístico y geográfico de México*. México: Autor.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, (28), 193- 204.
- <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012>.
- Jiménez, G. (2017). Pobreza y violencia, dos problemas sociales que van de la mano. *El Sol de México*.
- <http://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/pobreza-y-violencia-dos-problemas-sociales-que-van-de-la-mano-465665.html>

- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos Psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- López, R. (2011). Intervención psicopedagógica basada en el enfoque sociocultural ante una niña con problemas emocionales por relaciones afectivas inadecuadas. *Revista Educación Inclusiva*, 4 (3), 37- 54.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5075247.pdf>
- López- Nevárez, V. (2015). Programa apoyo a sobresalientes en el estado de Sinaloa: Una atención oportuna al talento. *Revista Ra Ximhai*, 11 (3), 19-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46135409002>
- López, L. F. (2016). Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudio de Filosofía*, (53), 81- 101. Doi: 10.17533/udea.ef.n53a05.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1- 11.
<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17420/rev102COL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lucio, M.E., Durán, C., & Romero, E. (2017). *Escala Infantil de Afrontamiento*. Manuscrito inédito. México
- Martínez, A. L. (1999). *Problemas emocionales y de conducta en el aula: Una aproximación ecológica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Martínez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 16- 37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>

- Mastrapa-García, R., García-Gutiérrez, A., & Lautín-Lópeztegui, I. (2016). Particularidades del pensamiento reflexivo en el escolar primario. *EduSol*, 16 (57), 123- 136.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4757/475753137027/html/index.html>
- Mazadiego-Infante, T. De J., Vera-Pedroza, A. Ruiz-Carús, S. (2011). Problemas internalizados y externalizados en una muestra de niños de Educación Básica. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3 (1), 17- 23.
DOI:10.5460/jbhsi.v3.1.27680
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional? En Mestre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*, pp. 25- 46. Madrid: Pirámide.
- Medina, L. (2015). Comunidades emocionales: hacia la apertura de la historia de las emociones. *Historia y Grafía*, 45, 203-213.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58948713009>
- Melo, M. P., & Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14 (66), 41- 63.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179433435004>
- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289- 296.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>
- Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (s.f.) Programa Nacional de Convivencia Escolar. Técnicas de integración.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001335.pdf>

- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 88-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345750049016>
- Morales, J. R. (2012). Globalidad, violencia e inseguridad: seguridad pública en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (73), 185- 205. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348327008>
- Muniz, M., Assis, C. M., & Passian, S. R. (2016). Factor structure of Raven's coloured progressive matrices. *Psico-USF*, 21 (2), 259-272. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401047459005>.
- Muñoz, J. (2014). *Sabiduría emocional y social. Protocolo de Intervención Social mediante la Inteligencia Emocional [PISIEM]*. España: Bosch Editor.
- Ordaz, G., & Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 10 (3), 1267- 1298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654016>
- Pacheco, E., & Blanco, M. (2015). Metodología mixta: su aplicación en México en el campo de la demografía. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 30 (3), 725-770. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31242740007>
- Patton, J. R., Payne, J. S., Kauffman, J. M., Brown, G. B, & Payne, R. A. (2009). Antecedentes, situación actual y perspectiva. En *Casos de educación especial*. (pp.275-303). México: Limusa.

- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educere*, XV (1), 15- 29.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 523- 545.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924014>
- Petrides, K. V., & Furnhman, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. DOI: 10.1002/per.416
- Ramírez, D., Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, 39. 1- 16.
http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_06
- Ramírez, M. (2013). Aprendizaje cooperativo: un modelo a aplicar frente al maltrato entre iguales. *Liberabit*, 19 (1). 93- 99.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n1/a09v19n1.pdf>
- Ramírez, C. (2014). Dinámicas grupales para todas y todos. *Cajóndeherramientas.com.ar*. <http://cajondeherramientas.com.ar/wp-content/uploads/2015/07/MANUAL-DINAMICAS.pdf>
- Ramos, V., Piqueras, J. A., Martínez, A. E., & Oblitas, L. A. (2009). Emoción y cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27 (2), 227- 237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008>

- Raven, J.C. (1993). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada, general y avanzada*. Paidós.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México: McGraw-Hill.
- Rendón Uribe, M. A. (2011a). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 104-128. <http://hdl.handle.net/10495/7558>
- Rendón Uribe, M. A. (Coord.) (2011b). La educación de la competencia socioemocional en la institución escolar a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo. En *Memorias del encuentro: Convivencia, Conflicto y Socioemocionalidad en la Educación*, pp. 11- 30. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 53- 92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In Sternberg, R.J., & Davidson, J. (Eds.). *Conception of Giftedness* (pp. 217- 245). New York: Cambridge University Press.
- Repetto, E. & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia*

y *Cambio en Educación*, 8 (5), 83- 95.

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>

Rita, P. V. (2014). Emotions in academic contexts. Theoretical perspectives and implications for educational practice in college. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (3), 567- 596.

<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14082>

Roger, S., & López, G. (2006). Propuestas y alternativas para la educación emocional. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (8), 17- 62.

<http://scripta.up.edu.mx/xmlui/handle/123456789/4278>

Romero, E. (2015). *Propuesta de intervención para escolares con problemas emocionales y del comportamiento* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Romero, E., Gómez-Maqueo, E. L., Durán, C. (2016). Cuestionario de problemas internalizados y externalizados para niños con base en la clasificación dimensional. *Psicología Iberoamericana*, 24 (2), 8- 16.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133949832002>

Romero, E., Gómez, E. L., Durán, C., & Ruíz, A. (2017a). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de Investigación Psicológica- Psychological Research Records*, 7 (3), 2757- 2765.

<https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.005>

Romero, E., Lucio, E., & Durán, C. (2017b). Cuestionario de problemas internalizados y externalizados (CPIEN). Manual de aplicación. México.

- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment. Su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación.
- SEP. (2016). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: autor.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Soriano, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología, XXVI* (1), 43- 64.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829505004>
- Spörrle, M., Welpel, I. M., & Försterling, F. (2006). Cognitions as determinants of (mal)adaptive emotions and emotionally intelligent behavior in an organizational context. *Psicothema, 18*, 165-171.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709525>
- Sternberg, R. J., Prieto, M. D., & Castejón, J. L. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel- H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema, 12* (4), 642- 647.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712420>
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Tamayo, A., & Restrepo, J. A. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13* (1), 105-128. DOI: <https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6>

- Torrance, P.E. (2008). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service, Inc.
- Torres, J., Padrón, F., & Cristalino, F. (2007). El juego: un espacio para la formación de valores. *Omnia*, 13 (1), 51- 78.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713104>
- Valencia, M. R., & Andrade, P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 499-520.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705306>
- Valdés, A. A., Sánchez, P.A., & Yáñez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 25- 33.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79829185003>
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Editorial Crítica.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISC-IV*. México: Manual Moderno.
- Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela. Propuesta de educación emocional para el aula*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuela de educación primaria*. (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Zacatelco, F. (Coord.) (2015). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Zacatelco, F., Chávez, B. I., & González, A. (2013a). *Análisis Psicométrico de una Escala de Nominación del Maestro para Identificar Aptitudes Sobresalientes. Resultados preliminares*. Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología “Por la Integración de las Américas”, Brasilia, Brasil.
- Zacatelco, F., Chávez, B. I., González, A., & Acle, G. (2013b). Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (1), 141-155. <http://www.biblioteca.uic.edu.mx/Revistas/ripe/RIPE-15-1.pdf>
- Zavala, M. A. (2015). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con aptitud intelectual. En Zacatelco, F. (Coord.), *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*, 49- 73. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Anexos

Anexo A.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA ESTUDIANTES QUE PRESENTAN PROBLEMAS EMOCIONALES

Autora: Gabriela Salvador Rosas

Descripción de los bloques de trabajo

BLOQUE I. CONCIENCIA EMOCIONAL

Objetivos generales.

Que los participantes:

- Reconozcan sus propias emociones y las de los demás
- Identifiquen el lenguaje no verbal que utilizan ellos mismos y los demás para expresar las emociones
- Identifiquen las acciones que hacen ellos mismos y los demás ante las emociones

SESIÓN 1.

Tiempo Total: 50 min

Objetivos específicos:

- Que los alumnos conozcan al equipo de trabajo y lo que se realizará en el grupo.

- Entre todos establecer y especificar reglas de interacción durante el programa de intervención.

Actividad 1. PRESENTACIÓN

Tiempo (aprox.):20 min

Materiales: Una pelota de textura suave, bocinas, música, tarjetas y plumones.

Desarrollo: Se pedirá que se sienten formando un círculo. Se les explicará de manera breve por qué están ahí, en qué consiste el programa de trabajo (días y horarios), se les informará que las sesiones serán grabadas con una cámara de vídeo; se pondrá énfasis en que la información y todo lo que compartan en las sesiones será confidencial y que sólo el (los) facilitadores o ellos podrán observar las grabaciones.

Posteriormente, se sacará la pelota, y se explicará que cuando escuchen la música, aventarán la pelota a algún compañero, sin dañarlo e incluyendo a todos, es decir, la tendrán que aventar a compañeros que falten de participar. Cuando la música deje de sonar, la persona que se quede con la pelota, tendrá que decir su nombre, cómo quiere que lo llamen, de qué grupo es y dos de sus actividades favoritas. Cuando termine su participación, la música sonará nuevamente para repetir la dinámica hasta que todos se presenten.

Para cerrar esta actividad, se les proporcionarán tarjetas y plumones para que creen un gafete con su nombre.

Actividad 2. LAS REGLAS DEL JUEGO Tiempo (aprox.): 20 min

Materiales: Hojas de colores, plumones, cinta adhesiva, cojín con tinta para sellos.

*El moderador puede utilizar los materiales que tenga a su alcance.

Desarrollo: Se les preguntará por qué creen que sean necesarias las reglas en la escuela. Se les dirá que, como en la escuela o en diferentes juegos, éstas existen para que se puedan llevar a cabo las actividades de una mejor manera; por lo tanto, en este espacio todos participaremos para establecer las reglas sobre cómo queremos ser tratados y qué podemos hacer. Se fomentará la participación de todos los alumnos para establecer acuerdos de interacción. Si no se mencionan algunos puntos de importancia como respetar la opinión de todos, pedir ayuda y ayudar a los demás, por mencionar algunos; el facilitador preguntará qué pasaría si alguien agradece a los demás o qué harían si alguien les pide ayuda, con la intención de que ellos mismos propongan acuerdos que no han mencionado. Al final, las reglas se escribirán en hojas de colores y en la última hoja, todos firmarán el acuerdo con su nombre y huella del dedo pulgar.

Evaluación: El facilitador observará cómo es la dinámica del grupo, para crear una rúbrica de participación, que servirá de apoyo para las demás sesiones.

Actividad. ENCUÉNTRAME**Objetivos específicos:**

- Conocer las emociones básicas
- Identificar las emociones en sí mismos y en los demás
- Identificar los rasgos expresivos y lenguaje no verbal de las emociones básicas

Materiales: 12 dibujos y/o recortes que ilustren las emociones básicas (enojo, felicidad, tristeza, asco, miedo, sorpresa), se recomiendan 2 ilustraciones por cada una; 12 papelitos con las emociones básicas escritas (escribir cada emoción dos veces en diferentes papelitos), bolsa pequeña y plumón para pizarrón. Rúbricas de conciencia emocional y participación

Desarrollo: Antes de comenzar la sesión, se pegarán los recortes por todo el salón de clases. Para iniciar, se pedirá que formen equipos de tres o cuatro personas, se les dará una bolsita con papelitos (cada uno de ellos tendrá escrito dos veces las 6 emociones), por equipo tendrán que sacar 2 papelitos; con la especificación de que no tienen que estar repetidos, si es el caso, elegirán otro y regresarán el que estaba repetido. Posteriormente, se les indicará que, por equipos, identificarán y recolectarán los dibujos y/o recortes (que estarán pegados en diferentes partes del salón de clases), que expresen la emoción que les tocó.

Cuando cada equipo haya recolectado sus imágenes, el facilitador preguntará:

- ¿Qué emoción ven expresada en las imágenes del equipo?
- ¿Qué expresiones del cuerpo les indican que es esa y no otra?
- ¿Qué necesitan cuando sienten esa emoción? y ¿Qué hacen?

Las mismas preguntas se realizarán para las imágenes de los otros equipos.

Es importante que, durante la ronda de preguntas, el facilitador fomente que los participantes compartan vivencias personales que tengan relación con la emoción que se está exponiendo.

Finalmente, se fomentará la reflexión sobre la importancia de conocer qué emoción sentimos, para poder expresarla, decir a los demás qué necesitamos y ser conscientes de en qué situaciones podemos expresar nuestras emociones, sin ponernos en riesgo y dependiendo de la situación en dónde nos encontremos. Para llegar a dicha reflexión, se pondrán situaciones hipotéticas; por ejemplo, que alguien los amenace con hacerles daño o los moleste, para que respondan cómo actuarían ante dicha situación, si creen conveniente expresar sus emociones y cómo lo harían.

Evaluación: Se llenará la rúbrica de conciencia emocional y participación.

Actividad. CÓMO EXPRESO MIS EMOCIONES**Objetivo específico:**

- Identificar cómo expresan sus emociones
- Reconocer en qué situaciones pueden expresar emociones sin ponerse en riesgo
- Conocer diferentes formas de expresar las emociones

Materiales: Pelota de textura suave, rúbricas de conciencia emocional y participación

Desarrollo: Para iniciar, se les explicará que el facilitador lanzará la pelota a algún participante, para indicar que es su turno de compartir su opinión. El coordinador se asegurará de aventar la pelota a diferentes personas durante la dinámica, aun cuando no soliciten la palabra, para asegurarse de que todos colaboren.

A través de esta dinámica, se recordarán las emociones que se mencionaron la sesión anterior y se enfatizará que, comúnmente, cada emoción surge porque alguien más, o nosotros mismos, hacemos algo que la genera. Dicho esto, el facilitador preguntará a quién le ha pasado alguna de las siguientes situaciones: que un compañero los moleste durante la clase, alguien les regale algo que no esperaban, un compañero o profesor reconozca su trabajo, algún familiar los ignore, se caigan enfrente de mucha gente o no estén seguros de contestar bien un examen.

Después de cada pregunta, se dejará un espacio para que los alumnos comenten a quién(es) le(s) ocurrió algo semejante, qué emoción(es) sintieron en esa situación, si el resultado de esa emoción fue positivo o negativo, es decir, si les ayudó o perjudicó para actuar frente a la situación mencionada. Posteriormente, se preguntará a los demás participantes, qué opinan de lo que hizo su compañero, si ellos se comportarían igual, o cómo podrían expresarse de un modo distinto.

Asimismo, se preguntará si en todos los lugares es posible expresar cada una de las emociones, de la misma manera. Para esta parte de la actividad, se pueden escoger ejemplos de lo que los participantes dijeron y comentar en qué situaciones se puede actuar así, en cuáles no y por qué, qué piensan de la manera en que sus compañeros expresan emociones, si alguna en particular les llamó la atención y por qué.

Finalmente, se dejará de tarea que observen cómo expresan sus emociones sus familiares o gente cercana; es decir, qué y cómo lo hacen.

Evaluación: Se llenará la rúbrica de conciencia emocional y participación.

Actividad. ADIVINA LA EMOCIÓN**Objetivo específico:**

- Identificar distintos modos de expresar una emoción
- Reconocer que el modo en que expresan sus emociones, afecta a los demás y a ellos mismos

Materiales: 8 Hojas, cada una con alguna frase impresa, de las que se numeran en el desarrollo. Rúbricas de conciencia emocional y participación.

Desarrollo:

Se mostrarán las hojas con las frases que se encuentran a continuación, y se preguntará qué emoción(es) tiene una persona cuando dice:

1. No puedo hacerlo
2. Estoy harto(a) de que me molestes
3. Me gusta cómo eres conmigo
4. Quiero estar solo(a)
5. Déjame en paz
6. No sabía eso
7. ¿Me das un abrazo?
8. Eres mi mejor amigo(a)

Se fomentará que compartan experiencias que hayan tenido. De igual manera, se les preguntará cómo han escuchado que otra persona expresa (con frases o gestos) que está enojada, feliz, triste, aburrida, ansiosa, apenada, insegura, con miedo, agradecida. Por ejemplo, se les preguntará si su mamá dice alguna frase o hace un gesto en particular cuando está enojada. Asimismo, se cuestionará cómo se sienten cuando su mamá se expresa de esa manera con ellos y cómo responden ante tal situación. Finalmente, se pedirá que escriban en una hoja frases o gestos que ellos han utilizado para expresar sus emociones, y que hayan afectado de manera negativa a los demás. Cuando terminen, cada uno compartirá al menos un ejemplo y se le preguntará (primero al participante y después a todos) cómo se puede expresar de un modo distinto, sin afectar negativamente a otros.

Evaluación: Se llenará la rúbrica de conciencia emocional y participación

Actividad. REPRESENTACIÓN DE EMOCIONES**Objetivo específico:**

- Que los alumnos representen diferentes emociones
- Que identifiquen las emociones representadas

Materiales: Papelitos con las siguientes emociones escritas: Asustado, confundido, feliz, ignorado, culpable. Rúbricas de conciencia emocional y participación

Desarrollo: En grupos de 3 o 4 personas, se les repartirá al azar un papelito con una emoción escrita y se pedirá que sin decirla, actúen una situación en donde se sientan de esa manera y cómo la expresan, para que los demás equipos adivinen la emoción que están representando

Al término de cada actuación, se preguntará a los demás equipos qué emoción creen que actuó el equipo, cómo la identificaron y qué piensan del modo en cómo la expresaron.

Finalmente, se preguntará a quienes actuaron, cómo se sintieron expresando esa emoción, cómo lograron ponerse de acuerdo para realizar la actuación, si consideran que hubo algún líder y quién les hubiera gustado que participara más.

Evaluación: Se llenará la rúbrica de conciencia emocional y participación.

Actividad de evaluación. EL MURAL**Objetivos específicos:**

- Reflexionar sobre la importancia de identificar las emociones en uno mismo y en los demás, para poder expresarlas.
- Desarrollar un trabajo colaborativo

Materiales: 2 metros de papel craft, pinturas, pinceles, hojas de colores, plumones y/o crayones, tijeras, revistas, pegamentos, etc. *El facilitador puede utilizar diversos materiales que tenga a la mano.

Desarrollo: Para comenzar, se les preguntará si saben qué es un mural, si han hecho alguno. Después de recolectar algunas ideas sobre qué es un mural, se les dirá que, en esta ocasión, todos juntos realizarán uno. Se les explicará que durante estos días se han hecho varias actividades para conocernos más, abordando temas como la identificación de emociones en uno mismo y en los demás y cómo las expresamos. Después, se les indicará que utilizando los materiales (que se pondrán en el centro del salón), todos juntos expresarán en el papel craft, cuál es la utilidad de conocernos, identificar nuestras emociones y cómo las expresamos.

Para esta actividad tendrán 35 minutos. Se les indicará el tiempo que les queda y se les proporcionará ayuda, dependiendo de la dinámica grupal.

Para finalizar, se pedirá que expliquen el mural y por turnos, cada quien mencione qué aprendió en este bloque, si lo consideran útil y por qué. Asimismo, se preguntará cómo lograron ponerse de acuerdo para realizar el mural, quién consideran que ayudó más, quién menos y qué podemos hacer para mejorar la participación de todos.

Finalmente, se explicará que con esta actividad terminamos el primer bloque, y para celebrar el término de actividades de este año, la próxima sesión realizaremos una pequeña convivencia.

Actividad. El árbol de los buenos deseos**Objetivos específicos:**

- Cierre de actividades del programa de intervención por fin de año
- Desear buenos deseos entre los integrantes del programa

Materiales: Un obsequio para cada estudiante (por ejemplo: libro para colorear o un dulce).

Desarrollo: Se les explicará que como ya se acercan las vacaciones, suspenderemos actividades y reanudaremos en enero.

Se les agradecerá su apoyo y participación, además de darles unos pequeños obsequios. Asimismo, se les recordará y se les invitará a continuar con el programa el próximo año, enfatizando que su participación es muy valiosa.

Evaluación: Esta actividad no se evaluará

BLOQUE II. REGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos generales.

Que los alumnos:

- Autorregulen sus emociones
- Autorregulen sus acciones
- Canalicen sin violencia, las emociones desagradables como: enojo, ira, frustración, celos y/o tristeza

SESIÓN 1.

Tiempo Total: 50 min

Actividad. Y TÚ ¿QUÉ GUARDAS?

Objetivo específico:

- Reconocer que pueden elegir cargar, o no, emociones negativas o positivas
- Reconocer que ellos, con sus actos (manera de decir las cosas, de tratar a los demás, etc.) influyen en la vida de los demás

Materiales: Tres costalitos de aproximadamente 10 cm de alto, con una cinta que permita amarrarlos en un listón de 1 m., el cual se tendrá que amarrar en la cintura de cada participante, como tipo cangurera, ver *Figura B*. Cada costalito estará etiquetado: uno con la palabra YO, otro con la frase ME PREGUNTAN y el tercero con NO ME PREGUNTAN; papelitos de diversos tamaños, formas y colores.
Rúbrica de participación y hoja para evaluar la sesión.

Figura B



Desarrollo: Para iniciar, el facilitador les preguntará si recuerdan qué hicieron en el primer bloque, con la finalidad de realizar una breve remembranza de los objetivos del bloque y dar pie a que el facilitador de la bienvenida y explique los objetivos del segundo bloque.

Para comenzar con el segundo bloque, se indicará que se pongan todos de pie. Amarrarán los costalitos abiertos en el listón y el listón alrededor de su cintura, cuidando que los letreros queden visibles. Se les dirá que comiencen a caminar por todo el salón, que en el camino encontrarán varios papelitos de diferentes tamaños y colores, estos papelitos representan emociones positivas o negativas (Ver ejemplo en el Anexo de la Sesión 2). Se dirá que tomen los papelitos que quieran y los guarden en el costal que cargan con la etiqueta YO. Para esto se darán aproximadamente 5 minutos.

Después se les darán otros 5 minutos, para que guarden papelitos en los costalitos de otros con la etiqueta ME PREGUNTAN. Al hacerlo, tendrán que preguntar a sus compañeros si pueden guardarlo, y sólo si aceptan, lo podrán depositar. Finalmente, en el tercer costalito con etiqueta NO ME PREGUNTAN, podrán depositar papelitos en los costales de los demás sin pedirles permiso. La única condición, es que lo hagan sin lastimarlos.

Cuando terminen los últimos 5 min, se pedirá que se sienten en círculo, que cuenten los papelitos que ellos decidieron guardar y que observen el significado de cada papel. Es decir, cuantos equivalen a emociones positivas o negativas. Se hará lo mismo para los papelitos que decidieron recibir y los que les depositaron sin autorización. El facilitador preguntará a los participantes por qué eligieron guardar esos papelitos o por qué no lo hicieron; y por qué decidieron guardar esos papelitos en los costales de los demás, cuántos les echaron y con qué significado. Asimismo, se favorecerá que comenten lo que sintieron cuando los demás les guardaban papelitos o no lo hacían. Es muy importante que el facilitador evite realizar comparaciones entre los participantes, por el tipo de papelitos que decidieron o no tomar, para poder crear un ambiente de respeto y donde los alumnos sientan la libertad de compartir sus vivencias.

Para finalizar, se reflexionará sobre las veces que hemos sentido que los demás (compañeros o familiares) nos contagian sus emociones, ya sean positivas o negativas y cómo algunas veces, sin que nos demos cuenta, nos quedamos con ellas sin saber qué hacer.

Para lo anterior, el facilitador preguntará quién ha sentido que alguien en su casa o en la escuela se desquita con él o ella (les grita, regaña porque está molesto, o incluso hasta han recibido golpes sin saber por qué) o, después de alguna situación, se quedan con una sensación de no saber qué hacer, por ejemplo, después de un examen en el que sintieron que no les fue bien, recuerdan sus respuestas y se sienten preocupados, ansiosos o frustrados, sin saber qué hacer. O simplemente, cuántas veces evitaron decir algo, ya sea por temor a ponerse en riesgo o sólo porque no pudieron o supieron cómo hacerlo.

Después de que compartan algunas experiencias, el facilitador expresará que en algunas ocasiones nos ha tocado, o tal vez nos toque, que alguien se quiera desquitar con nosotros o, sintamos que todo nos sale “mal”, sin embargo, sólo nosotros podemos elegir qué hacer con lo que nos pasa. Es decir, podemos permitir que lo que nos ocurra, nos tire, nos haga sentir menos o podemos decidir tomarlo como una experiencia de la cual aprender, esforzarnos por buscar mejores soluciones para salir adelante y estar a gusto con lo que hacemos cada día, siempre cuidándonos y sin dañar a los demás.

Evaluación: Cada participante completará la Hoja para evaluar la sesión, ver *Figura A*. Por otro lado, el facilitador llenará la rúbrica de participación, misma que se utilizó en el primer bloque, y llevará un diario de campo, donde registrará observaciones de cada alumno. Estos instrumentos se utilizarán de igual manera en las siguientes sesiones.

Figura A.

Nombre:		
HOY APRENDI...	¿QUÉ FALTÓ?	¿QUÉ ME GUSTARÍA CAMBIAR?

Actividad. LAS MASCARAS**Objetivo específico:**

- Identificar emociones que se les dificulta expresar o manejar.
- Proponer diferentes maneras de actuar, expresar y/o manejar las emociones

Materiales: Moldes de máscaras para cada participante (Ver anexo. Sesión 3), listones (uno por participante), colores, hojas, cinta adhesiva y diferentes materiales con los que cuente el facilitador (pedazos de papel, diamantina, plumas, estampas, etc.). Rúbrica de participación y hoja para evaluar la sesión.

Desarrollo: Para iniciar la actividad, con el fin de sensibilizar a los participantes, el facilitador comentará que todos, o casi todos, tenemos por lo menos una emoción que, cuando la sentimos, no sabemos qué hacer o cómo manejarla y algunas veces podemos lastimar a los demás, a nosotros mismos, o ponernos en riesgo. Por ejemplo, algunos no saben cómo manejar su enojo y explotan, gritan o golpean a los demás, y otros no saben qué hacer con la ansiedad, tristeza, felicidad, etc.

Posteriormente, se les dirá que, para esta sesión, cada uno realizará una máscara que represente la emoción que se les dificulta manejar o expresar. Para esta actividad tendrán 15 minutos aproximadamente.

Una vez realizadas, cada participante se pondrá su máscara y compartirá qué le pasa cuando se siente de esa manera, es decir, qué hace o deja de hacer y cómo expresa lo que siente. En seguida, se le preguntará a los demás participantes, cómo expresan y manejan la emoción que su compañero acaba de compartir, y si tienen alguna sugerencia de lo que podría hacer. A la persona que exponga su emoción, se le preguntará si está de acuerdo con lo que le sugirieron, si cree que pueda servir, si ya lo ha hecho antes, si cree que lo puede poner, etc.

El facilitador terminará la sesión mencionando que muchas veces nos cerramos o reaccionamos ante diferentes situaciones, sin pensar que nos podemos lastimar, poner en riesgo, o herir a los demás; que esta actividad es para recordar que hay muchas maneras de vivir las emociones, así como de expresarlas y manejarlas; que ninguna es “la mejor” o “la peor”, siempre y cuando quedemos satisfechos con nosotros mismos, nos cuidemos y no lastimemos a los demás.

Evaluación: Hoja para evaluar la sesión, rúbrica de participación y diario de campo.

Actividad. El semáforo de las emociones**Objetivo específico:**

- Identificar las emociones
- Valorar las acciones que se pueden realizar ante alguna situación
- Regular las emociones y acciones

Materiales: Plumones para pizarrón (rojo, amarillo y verde) para dibujar los círculos de un semáforo, hojas con la impresión de un semáforo para cada participante (Ver anexo. Sesión 4). Rúbrica de participación y hoja para evaluar la sesión.

Desarrollo: Antes de iniciar la sesión, se dibujará un semáforo en el pizarrón, siguiendo el formato que se muestra en el anexo de la sesión 2. Para comenzar la actividad, el facilitador preguntará a los participantes “¿quién, estando enojado (a), ha hecho, dicho, expresado o hecho algo inapropiado, de lo que después se arrepintió?”. Se elegirá a algún participante para que cuente su experiencia, cuando haya terminado de compartirla, el facilitador llevará a cabo la reflexión de la situación, con ayuda de cada uno de los pasos que se especifican en el semáforo del pizarrón.

Por ejemplo: “Mi hermano me arrebató el control de la tele y le cambió mientras yo veía mi programa favorito, cuando hizo eso, yo me enojé y le grité, lo insulté y nos peleamos”.

Análisis:

Luz roja → ¿Qué emoción sentí? Enojo

Luz amarilla → ¿Cuál es el problema?

- Yo estaba viendo algo que me gusta mucho
- No me gusta que me arrebaten las cosas
- Me molesta que le cambie sin preguntar
- Pensé que sólo le cambió para molestar

Luz verde → ¿Qué puedo hacer? Elegir opciones que nos permitan llegar a un buen acuerdo.

- Decirle que me molesta que me arrebaten las cosas y pedirle que no le cambie de canal, porque yo lo estoy viendo algo que me gusta mucho.
- Buscar llegar a un acuerdo para que ambos podamos ver la tele
- Decirle que me deje ver mi programa y cuando termine le puede cambiar.

Después de haber analizado el caso junto con todos los participantes, se les dará una hoja con el semáforo impreso, y se les pedirá que desglosen alguna situación que les haya pasado, como se hizo con el ejemplo. Durante la actividad, el facilitador estará pendiente de las soluciones que escribe cada participante, y si es necesario, inducirá la búsqueda de soluciones asertivas. Al terminar, se preguntará si alguien quiere compartir lo que escribió y se pedirá que entreguen sus hojas.

Para cerrar la sesión, se mencionará que muchas veces no pensamos o no sabemos cómo actuar ante diferentes situaciones o emociones que sentimos, lo que en ocasiones provoca que lastimemos a los demás y a nosotros mismos. Por eso, es importante detenernos a reflexionar qué podemos hacer para poder actuar sin ponernos en riesgo.

Evaluación: Hoja para evaluar la sesión, rúbrica de participación y diario de campo.

*Nota: Para esta sesión (y las siguientes), se modificó la hoja de evaluación (ver Anexo C). Esto fue debido a que se notó que los participantes tenían confusión en las preguntas ¿Qué faltó? Y ¿Qué me gustaría cambiar?

Actividad. EL CUERPO HABLA**Objetivo específico:**

- Diferenciar el cambio de tensión a distensión corporal
- Identificar cómo la respiración puede disminuir la tensión corporal

Materiales: Música movida con duración de 3 a 5 minutos (ejemplo: Paranoid, Black Sabbath), música tranquila con duración de 3 a 5 minutos (ejemplo: Hang Drum Music, Healing meditation Music with Handpan). Rúbrica de participación y hoja para evaluar la sesión.

Desarrollo: Para comenzar se pedirá que todos se pongan de pie y cierren los ojos. Se explicará que al comenzar la música (para esta sección se incluirá la música movida) moverán todo su cuerpo lo más rápido que puedan, que se aseguren de mover las piernas, la cadera y los brazos a toda velocidad. Esto se realizará hasta que acabe la canción (el facilitador estará pendiente de la música, para comenzar a bajar el volumen 30 segundos antes de que termine).

Cuando la música deje de sonar, se pedirá que abran los ojos y se pongan en círculo lo más juntos posible, se dirá que coloquen la mano izquierda sobre su corazón. A continuación, el facilitador pondrá la música tranquila y les pedirá que cierren los ojos y que sientan cómo está el ritmo de su corazón, si es rápido o lento, y que traten de escuchar cómo es la respiración del compañero que está a su derecha, si lo pueden percibir, después se les indicará que poco a poco inhalen por la nariz y exhalen con la boca, que sientan cómo se infla su pecho y abdomen

cuando inhalan, y cómo se desinfla cuando exhalan. Se pedirá que den dos pasos atrás, que sigan inhalando y exhalando, mientras sienten cómo su cuerpo comienza a relajarse con cada respiración. Se indicará que muevan sus pies, manos y cuello con suavidad, siguiendo el ritmo de la música.

Después, se pedirá que escuchen si la respiración de su compañero sigue como estaba al inicio, ¿hay algún cambio?, ¿es más lenta?, ¿más acelerada o no hay ningún cambio? Poco a poco se irá bajando la música y cuando deje de sonar, se pedirá que abran sus ojos y busquen un lugar para sentarse.

Finalmente, se les preguntará cómo se sienten y se pedirá a dos o tres personas, que compartan lo que sintieron (cómo estaba su cuerpo y respiración durante la primera canción y cómo cambió con la segunda, cómo sintieron la respiración de su compañero, etc.). Cuando terminen de compartir sus experiencias, se enfatizará que el poder darnos unos minutos para respirar profundamente y sentir cómo nuestro pecho y estomago se inflan y desinflan, nos puede ayudar en muchas situaciones para relajarnos (por ejemplo, cuando estamos enojados, tristes, nerviosos o preocupados). Además, nos ayuda para pensar y actuar sin ser impulsivos, para poder estar mejor con nosotros mismos y con los demás.

De tarea, se les dejará que por lo menos dos veces al día se enfoquen en su respiración, puede ser con los ojos abiertos o cerrados, cuando estén en el baño o antes de dormir. Se les dirá que inhalen y exhalen profundamente y sientan cómo su pecho se infla y desinfla, además de que recuerden hacerlo cuando se sientan furiosos, tristes, nerviosos, frustrados o felices.

Evaluación: Hoja para evaluar la sesión, rúbrica de participación y diario de campo.

Actividad. EL LABERINTO**Objetivos específicos:**

- Identificar las emociones que surgen durante el trabajo en equipo
- Expresar y manejar esas emociones

Materiales. Un tablero de cartón mediano (eneágono) con paredes en su interior, un agujero y listones (50cm aprox.) amarrados en cada esquina (Ver anexo. Sesión 5). Una pelota o canica, que pase por el orificio del tablero.

*Nota: En este caso el tablero será un eneágono porque participan nueve alumnos, sin embargo, puede utilizar cualquier figura geométrica y dividir a los participantes en dos o más grupos. La idea es que la figura tenga tantos lados como participantes o equipos.

Desarrollo: Para iniciar, se pedirá que cada participante agarre con una sola mano, uno de los listones que están en las orillas, para que el tablero quede colgando de manera horizontal. Sobre la letra “S” de salida, se colocará la pelota. El facilitador indicará que tendrán que trasladar la pelota desde la “S” por el tablero hasta que caiga por el agujero (que dirá “Meta”). De tal manera que entre todos tendrán que ponerse de acuerdo y sincronizar sus movimientos para lograrlo.

Si la pelota cae por otro lugar, tendrán que colocarla nuevamente en la letra “S”. Después de varios intentos, el facilitador inducirá una breve reflexión de la actividad. Preguntará: ¿Qué sentían durante la actividad? ¿Cómo decidieron mover el tablero? ¿Cómo se pusieron de acuerdo? ¿Qué obstáculos detectaron? ¿Cómo los resolvieron? etc.

Al final, el facilitador comentará que cuando trabajamos en equipo, muchas veces nos cuesta trabajo expresar lo que pensamos y ponernos de acuerdo, lo que provoca que nos sintamos enojados o frustrados. Sin embargo, es importante identificar lo que sentimos para poder manejarlo, mejorar nuestro desempeño en la actividad, trabajar en equipo y lograr el objetivo en común; ya que cada uno de nosotros contamos con características especiales que ayudan a mejorar el trabajo en equipo.

Evaluación: Hoja para evaluar la sesión, rúbrica de participación y diario de campo.

Actividad de evaluación. EL MONSTRUO DE LAS EMOCIONES**Objetivo específico:**

- Reflexionar sobre la importancia de regular las emociones y acciones, así como canalizar emociones desagradables, tales como enojo, vergüenza, frustración, celos y/o tristeza
- Desarrollar un trabajo colaborativo

Materiales: Cartulinas, plumones, colores, hojas, tijeras, pegamento. Así como diversos materiales que el facilitador tenga a la mano

Desarrollo: Se dividirá a los participantes en 3 equipos. A cada equipo se le dará una emoción, que sea difícil de manejar (ejemplo: ira, tristeza, vergüenza). Se indicará que utilizando los materiales, que se pondrán en la mesa, cada equipo realizará el monstruo de la emoción que les tocó.

Posteriormente, escribirán tres opciones para expresar esa emoción de manera asertiva. Cuando hayan terminado, cada equipo expondrá su monstruo y las formas de expresarlo. Se preguntará a los demás participantes si se les ocurre otra manera de expresar esa emoción.

Para cerrar, se mencionará que hay muchas formas de expresar las emociones y que cada persona puede elegir cómo hacerlo. Sin embargo, hay que procurar hacerlo de manera asertiva, ya que de ese modo nos cuidamos, cuidamos a los demás y nos quedamos satisfechos.

Finalmente, se les dirá que con esta actividad se termina el segundo bloque. Se les agradecerá su participación y se invitará a continuar con el tercer y último bloque del programa.

BLOQUE III. COMUNICACIÓN, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Objetivos generales.

Que los participantes:

- Se organicen y colaboren entre sí
- Se comuniquen de manera asertiva
- Escuchen las opiniones de los demás y expresen las suyas
- Resuelvan conflictos de manera asertiva
- Desarrollen mayor autoconocimiento y confianza en sí mismos

SESIÓN 1.

Tiempo Total: 50 min

Actividad. LA ALFOMBRA

Objetivos específicos:

- Conocer objetivos del bloque III
- Crear cohesión y colaboración grupal
- Expresar los conflictos que pueden surgir en grupos de trabajo
- Buscar soluciones

Materiales. Dos telas (1.5x1m aprox.), donde los participantes de cada equipo puedan estar de pie.

Desarrollo: El facilitador dividirá a los participantes en dos grupos, cada uno estará conformado de manera equitativa, mezclando a los alumnos que participan con mayor y menor frecuencia. Posteriormente, se colocarán dos telas (alfombras) en paralelo, dejando una distancia aproximada de un metro entre ellas. Se pedirá que cada equipo se ponga de pie sobre las alfombras y se les explicará que tendrán que organizarse, para poder voltearla sin que algún participante pise fuera de ella. Para esta actividad tendrán 10 minutos.

Al finalizar, se les preguntará qué hicieron para voltear la alfombra, o qué les faltó para conseguirlo, cómo se pusieron de acuerdo para moverse, si tuvieron problemas para lograrlo, cómo los resolvieron, cómo se sintieron, etc.

Actividad 2. EL ARBOL DE LOS VALORES

Tiempo (aprox.):30 min

Materiales: Plumones para pizarrón, papelitos (5x8cm aprox.), imagen o dibujo de algún árbol (1m aprox.), rúbrica de participación y hoja para evaluar la sesión.

Desarrollo: Antes de comenzar la sesión, el facilitador pegará el dibujo o imagen del árbol en el pizarrón. Para iniciar la actividad, se pedirá que cada participante piense en acciones que haya realizado durante la actividad anterior, que hayan ayudado a todo el equipo para voltear la alfombra (por ejemplo, escucharnos, respetar nuestros turnos, organizarnos, dar propuestas, etc.). Se indicará que levanten la mano cuando tengan alguna idea en mente, para que la compartan y

pasen a escribirla en el tronco del árbol. Como símbolo de las fortalezas con las que cuentan.

Después se les pedirá que piensen en los aspectos que pueden mejorar. Si se les dificulta identificarlos, se les guiará para que piensen en algún problema o dificultad que haya sucedido durante la actividad anterior, o algún obstáculo que pudo haber impedido o afectado el funcionamiento del grupo (por ejemplo: que no se escuchen las opiniones de los demás, que alguien no quiera colaborar, etc.). Se indicará que levanten la mano cuando tengan alguna idea en mente, para que la compartan y pasen a escribirla en la copa del árbol.

Posteriormente, el facilitador preguntará qué valores o habilidades consideran importante trabajar en equipo (ejemplo: Respeto, escucha, comprensión, empatía, etc.). Pasarán a escribir sus propuestas en las raíces del árbol, como representación de la base que se requiere para lograr un trabajo en equipo. Después se pedirá que cada uno elija algún valor o habilidad que les haya ayudado o que crean les podría ayudar a solucionar las áreas de mejora que escribieron en la copa del árbol. Cada quien compartirá el valor que elegirá, explicando por qué lo considera indispensable para que el grupo siga funcionando (se preguntará cómo ese valor les ha ayudado en la vida diaria y se pedirá que den algún ejemplo).

Al final, el facilitador cerrará la sesión mencionando que no existe una fórmula para lograr el equipo ideal. Los mejores equipos son aquellos que pueden lograr sus objetivos grupales e individuales, y dónde todos sus integrantes pueden desarrollar sus habilidades, ocupando diferentes roles de acuerdo con la necesidad grupal. Además, cada integrante puede darse cuenta y hacer una evaluación de los logros

en el grupo, para proponer cómo se puede mejorar para seguir creciendo de manera individual y grupal.

Evaluación: Cada participante completará la Hoja para evaluar la sesión y el facilitador llenará la rúbrica de participación, además del diario de campo, donde registrará observaciones de cada alumno.

*Nota: Estos instrumentos se utilizaron en el Bloque II y se llenarán de igual manera en las siguientes sesiones.

Actividad. CIEGOS Y GUIAS**Objetivo específico:**

- Desarrollar comunicación verbal
- Escuchar al otro
- Confiar en sí mismo y en los demás

Materiales: Una venda o paliacate por participante, gises, globos de diferentes colores (uno por participante), rúbrica de participación y hoja para evaluar la sesión.

*Nota: Se recomienda realizar la actividad en el patio o en un lugar amplio.

Desarrollo: Antes de comenzar la sesión, el facilitador escribirá o pegará en alguna parte del patio, un cartel con la palabra “Salida”, asegurándose de que exista al frente un espacio suficiente para trazar una línea de aproximadamente 5 metros, al final de la cual se dibujará un cuadrado grande (1m. x 1m. aprox.). Posteriormente, el facilitador dividirá los globos inflados en dos montones, y los pegará al piso (puede usar cualquier tipo de cinta adhesiva), a los lados de la parte central de la línea, dejando una distancia aproximada de 4 metros entre ambos montones de globos (ver anexo Bloque 3 sesión 2). Antes de comenzar, asignará a cada participante algún color, mismo que tendrá que coincidir con los colores de los globos.

Para iniciar el ejercicio, el facilitador formará parejas, quienes se pondrán detrás de la palabra “Salida”. Se explicará que una persona de cada pareja, será un ciego (quien se tapaná los ojos con la venda o paliacate) y el otro será su guía. El guía dirigirá al ciego, sin tocarlo, para que llegue a dónde están los globos, encuentre y agarre el globo del color que le tocó. Una vez que los ciegos hayan tomado el globo, el guía lo orientará para que lo lleve y coloque dentro del cuadrado. Cuando hayan logrado lo anterior, invertirán los roles (quien era ciego, ahora será guía).

Durante la actividad, es imprescindible señalar que no pueden tocar ni jalar a sus compañeros, sólo lo guiarán de manera verbal.

Una vez que todos los alumnos hayan participado en ambos roles, se pedirá que se sienten en círculo y compartan su experiencia. El facilitador puede preguntar: ¿cómo se sintieron cuando fueron ciegos? ¿Cómo se sintieron cuando fueron guías? ¿Cómo guiaron a sus compañeros? ¿Cómo fue recibir indicaciones? ¿Cómo fue buscar el globo? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Cómo las resolvieron? ¿Qué les pareció la dinámica? etc.

Durante la reflexión, el facilitador mencionará que el modo y la claridad en cómo nos comunicarnos es indispensable para trabajar en equipo y para convivir en armonía con los demás. Después de haber dicho lo anterior, se preguntará como imaginan que se comunica y expresa una persona que es agresiva, pasiva y asertiva. Se pedirá que den algunos ejemplos y/o cuenten alguna experiencia que hayan tenido y si existieron dificultades para entenderse o expresarse. Se preguntará si creen conveniente usar algún tipo de comunicación, por qué y en qué ocasiones.

Para cerrar, se les dirá que recuerden tratar a los demás, como quieren que los traten, lo que se demuestra mediante el modo de hablar y expresarse con los otros.

Evaluación: Hoja para evaluar la sesión, rúbrica de participación y diario de campo.

Actividad 1. Mi equipaje

Objetivo específico. Que los participantes:

- Identifiquen y expresen sus virtudes
- Mejoren su confianza en sí mismos

Materiales: Colores, plumas o lápices, media cartulina con una imagen pegada de una mochila (Ver anexo sesión 3), una por participante. Rúbrica de participación y hoja para evaluar la sesión.

Desarrollo: El facilitador expresará que todos tenemos virtudes, quizá sea la paciencia, el don de la palabra, la inteligencia, tocar algún instrumento, bailar, cocinar, dibujar, jugar fútbol, etc. Si creen que no tienen ningún talento, entonces no han buscado lo suficiente. Se les dirá que piensen ¿Qué han hecho en el día de lo que se sientan orgullosos? Que piensen qué hacían cuando alguien les ha agradecido, porque eso les puede ayudar a identificar cuáles son sus virtudes.

Posteriormente, el facilitador entregará a cada participante media cartulina con el dibujo de una mochila. Les dirá que imaginen que harán un viaje a otra ciudad y que en esa mochila pueden llevar lo que mejor saben y les gusta hacer, formas de actuar positivas y virtudes que tengan.

Se les dará un tiempo para que piensen en sus talentos y si el facilitador observa que tienen dificultad para ubicarlos, los orientará con algunas preguntas, por ejemplo: ¿En qué eres bueno? ¿Qué se te facilita hacer? ¿De qué te sientes orgulloso? ¿Qué haces bien? Etc.

Después se les indicará que, sobre la cartulina escriban o dibujen el equipaje les gustaría llevar con ellos (virtudes, actitudes positivas, talentos que tengan, etc.), Cuando terminen, cada participante expondrá su equipaje a los demás, explicando su importancia.

Para cerrar la sesión, se les preguntará por qué creen que sea necesario que todos identifiquen sus virtudes, en qué les puede ayudar reconocerlas y si sus virtudes pueden ir cambiando.

Evaluación: Hoja para evaluar la sesión, rúbrica de participación y diario de campo.

Actividad. NUESTRAS CUALIDADES**Objetivo específico:**

- Reconocer cualidades en sí mismos y en los demás.
- Expresar verbalmente aspectos positivos de sí mismos y los demás

Materiales: Bola de estambre, rúbrica de participación y hoja para evaluar la sesión.

Desarrollo: Se formará un círculo y se explicará que se les pasará una bola de estambre, que lanzarán a otro estudiante, sin soltar la punta, a la vez que mencionan en voz alta una cualidad que el compañero posee, explicando por qué cree eso de él o ella. Se pedirá que mencionen aspectos específicos de cada persona, como “juegas muy bien fútbol”, “eres muy gracioso”, etc.

Quien reciba la bola de estambre, la lanzará a otro compañero, sin soltar el hilo, diciendo en voz alta lo que le gusta o valora de él; y así sucesivamente hasta que todos pasen y se forme una gran telaraña.

Se preguntará a los participantes cómo se sintieron al escuchar la cualidad que su compañero ve en ellos, qué piensan de lo que les dijeron, si están de acuerdo o no, si les fue sencillo decir en voz alta lo que les gusta de la otra persona, con qué frecuencia le dicen a los demás lo que les agrada de ellos, si creen que sea importante expresarlo y por qué. Finalmente, se les preguntará si les significa algo la telaraña que han formado entre todos y qué es.

Evaluación: Hoja para evaluar la sesión, rúbrica de participación y diario de campo.

Actividad de evaluación. BÚSQUEDA DEL TESORO**Objetivo específico:**

- Desarrollar un trabajo colaborativo
- Comunicarse de manera asertiva
- Resolver conflictos
- Cierre de actividades del programa de intervención
- Desear buenos deseos entre los integrantes del programa

Materiales: paliacate, cuatro sobres con la imagen de un animal diferente en cada uno (chango, pájaro, serpiente, pez), seis hojas de papel periódico, cinta adhesiva, tijeras, notas adhesivas, 12 sobres de color amarillo o cualquier otro color, una pelota de plástico,

Desarrollo: El facilitador dividirá a los participantes en dos equipos, manteniendo un equilibrio entre los alumnos con mayor y menor participación. Posteriormente, dirá una adivinanza (Ver anexo. Sesión 5), para que el equipo pueda responderla, tendrán que tomar el paliacate que tendrá el facilitador. El equipo que primero conteste de manera correcta empezará la “búsqueda del tesoro”.

Los integrantes del equipo que comiencen, deben seguir el recorrido de acuerdo con las instrucciones escritas. Cuando no completen lo que se indica o cometan algún error, el siguiente equipo iniciará o continuará en la instrucción que su equipo no pudo completar.

Cada instrucción se meterá en un sobre y se colocarán donde correspondan, solo la primera instrucción la dirá el facilitador. Las indicaciones son las siguientes:

1	Frente a ustedes se encuentran 4 sobres. Tomen el sobre que tenga impreso el animal que sólo se puede arrastrar. Saquen el papel, lean el mensaje escrito y sigan las instrucciones.	Hay 4 animales: Un chango, un pájaro, una serpiente y un pez. En los sobres equivocados hay un mensaje de "Error" y en el sobre correcto se encuentra la instrucción 2.
2	Vayan al primer escalón de la asta bandera. Tienen un minuto, para que entre todos armen una torre, utilizando únicamente los materiales que están ahí. ¡¡Ojo!! La torre se tiene que sostener sola. Cuando logren la actividad, se les dará el sobre con la siguiente instrucción.	Los materiales serán: 3 hojas de papel periódico, cinta adhesiva, tijeras, notas adhesivas.
3	Cada uno de los integrantes del equipo, elija a un compañero del otro equipo y denle un abrazo. Después busquen los sobres de color amarillo que están en la asta bandera y elijan el que tiene dibujada una cruz dentro de un círculo. Ábralo y sigan las instrucciones	Hay cuatro sobres: Uno tiene una cruz con un círculo adentro, otro tiene un círculo con una cruz abajo, otro más tiene un círculo con una cruz de lado derecho y el último tendrá un círculo con una cruz de lado izquierdo.

4	<p>Tomen la pelota, colóquenla en el suelo y utilizando todo el cuerpo, menos las manos, suban la pelota hasta la cabeza. Tendrán dos oportunidades para lograrlo. Ustedes eligen si lo hacen 2 personas de su equipo o entre todos. Cuando lo logren, vayan a la puerta de computación.</p>	<p>La siguiente pista estará pegada en la puerta de computación, junto con un globo.</p>
5	<p>Tomen el globo e inflenlo. Cuando esté inflado, lánzenlo hacia arriba y sin que caiga al suelo, llévenlo al centro del patio (donde está el stop). Cuando lo hayan logrado, se les dará la última pista.</p>	<p>El facilitador dará el último sobre cuando logren la actividad.</p>
6	<p>Tienen un minuto para completar el siguiente mensaje en clave, que es la última pista. Elijan tres de las palabras que se encuentran en el sobre y utilícenlas para descifrar la pista.</p> <p>Cuando tengan el mensaje completo, escríbanlo en la cartulina que está en la asta bandera. Si el mensaje es correcto, pueden continuar.</p> <p>¡Suerte!</p> <p>Mensaje (pista):</p>	<p>Las palabras son: afuera/ tesoro/ debajo/ sillas/ bancas/ mesa/ pizarrón.</p> <p>El mensaje correcto es: “Busca debajo de las bancas, que están afuera de los baños”.</p>

	Busca _____ de las _____, que están _____ de los baños.	
7	<p>¡Lo lograron!</p> <p>Compartir y reconocer el esfuerzo de los demás, es algo que nos ayuda a crecer.</p> <p>Si quieren, pueden compartir el tesoro con sus demás compañeros</p>	El tesoro puede ser diferentes dulces, libretitas, estampas o algo que sea del agrado de los participantes.

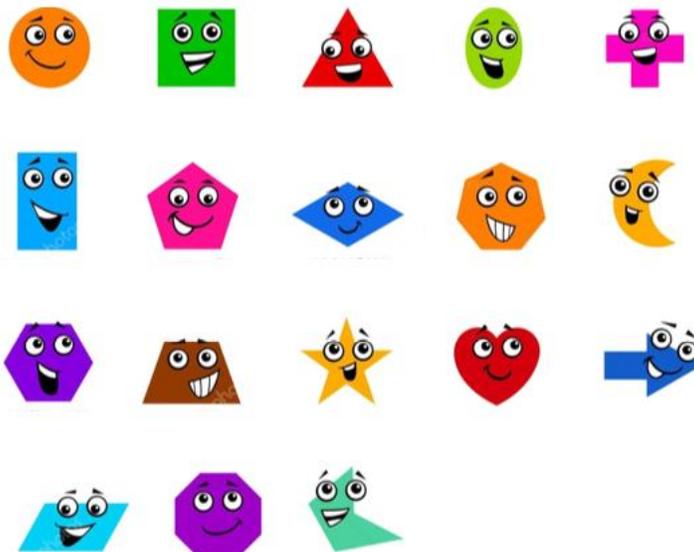
Después de que hayan encontrado el tesoro, se pedirá que se sienten en círculo para que compartan su experiencia: si fue complicado o sencillo realizar la actividad, cómo se sentían cuando perdían su turno, qué les ayudó a trabajar en equipo, qué les faltó como equipo, qué les parecieron los retos que se les pusieron, cómo los resolvieron, etc.

Cuando terminen de compartir algunos comentarios, el facilitador realizará una breve remembranza de lo que se trabajó en el tercer y último bloque. Además, reconocerá las fortalezas de todos los participantes, que ayudaron a nutrir y a lograr el trabajo en equipo durante este bloque.

Para finalizar, el facilitador pedirá que cada quien mencione en qué cree que le ayudó el taller, o bien, si no les ayudó en algo (en ambos casos se preguntará por qué). Cuando todos hayan hablado, se les agradecerá por su participación durante todo este tiempo y se les incentivará para que continúen poniendo en práctica lo que aprendieron en el taller.

Anexo Bloque II SESIÓN 1

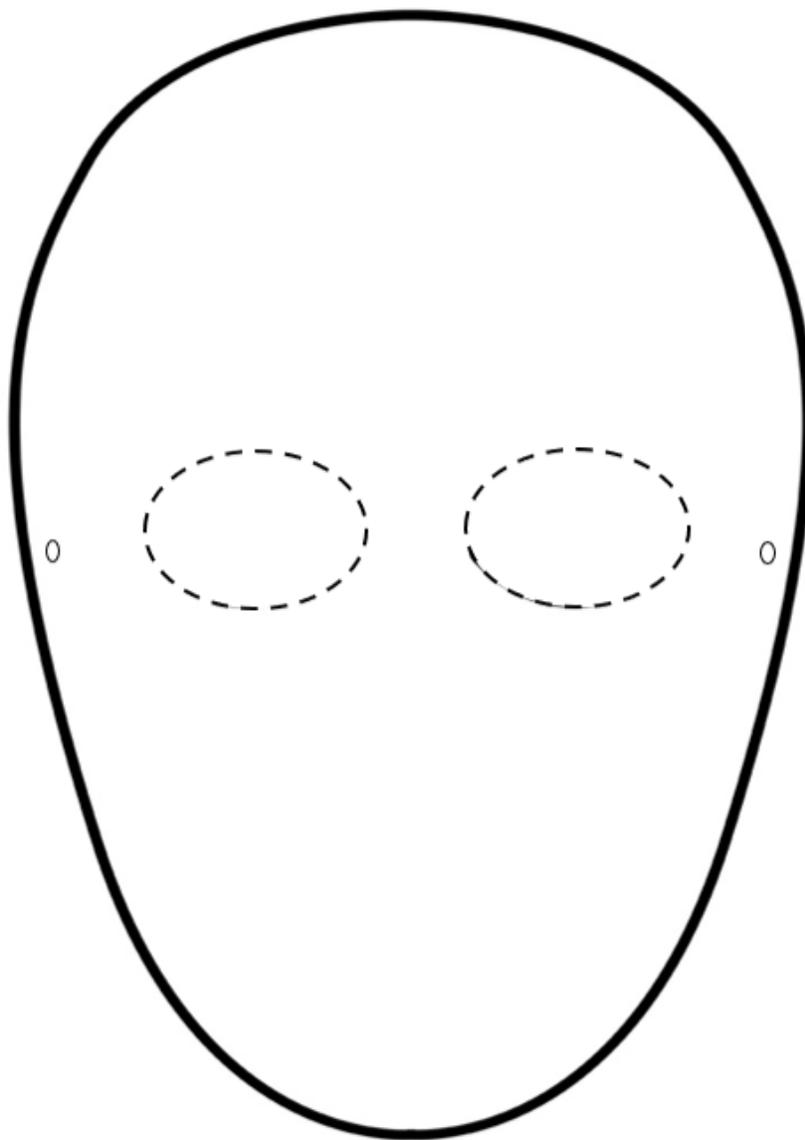
Figuras que significan emociones positivas



Figuras que significan emociones negativas



Anexo. SESIÓN 2



Anexo. SESIÓN 3.

Situación: _____

Yo hice: _____



Red response box

Yellow response box

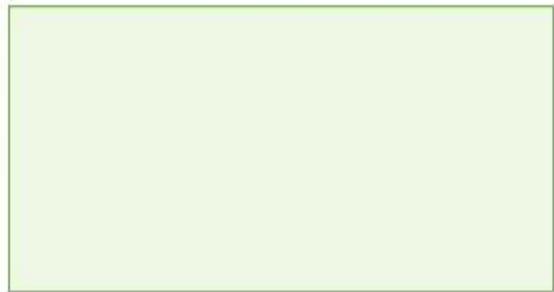
Green response box



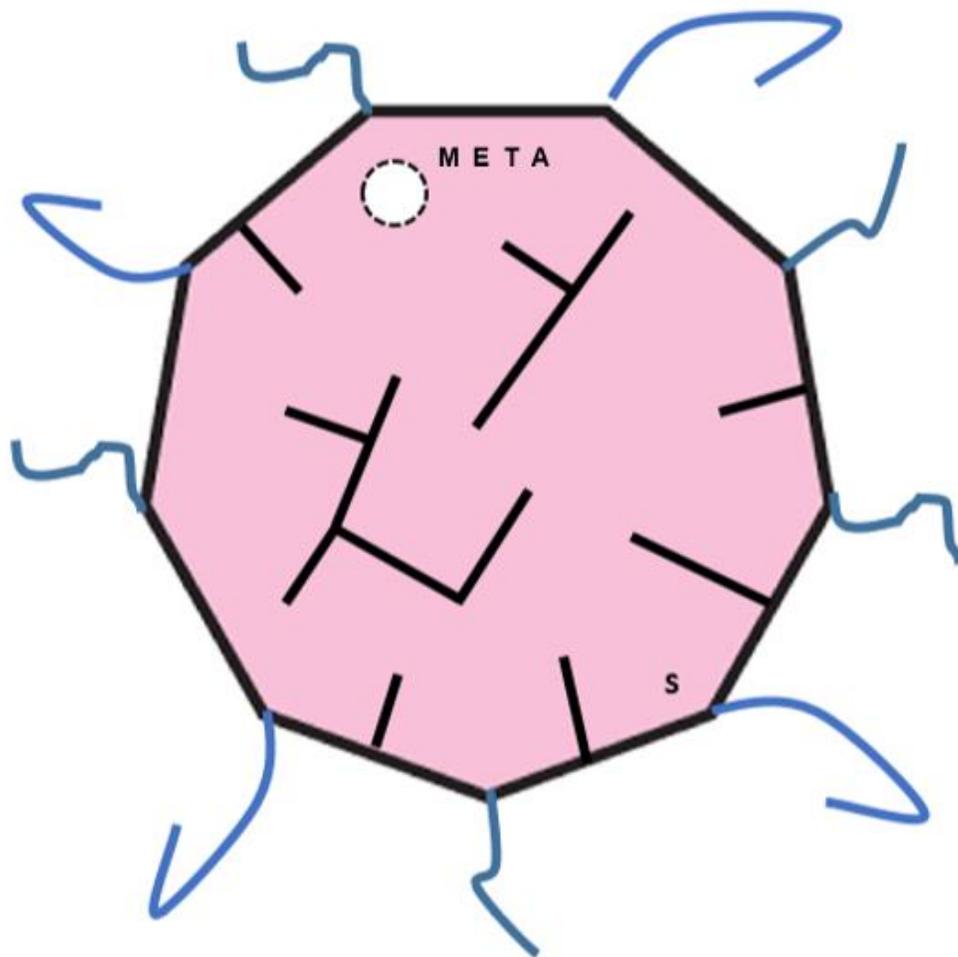
Anexo. SESIÓN 3.

Situación: _____

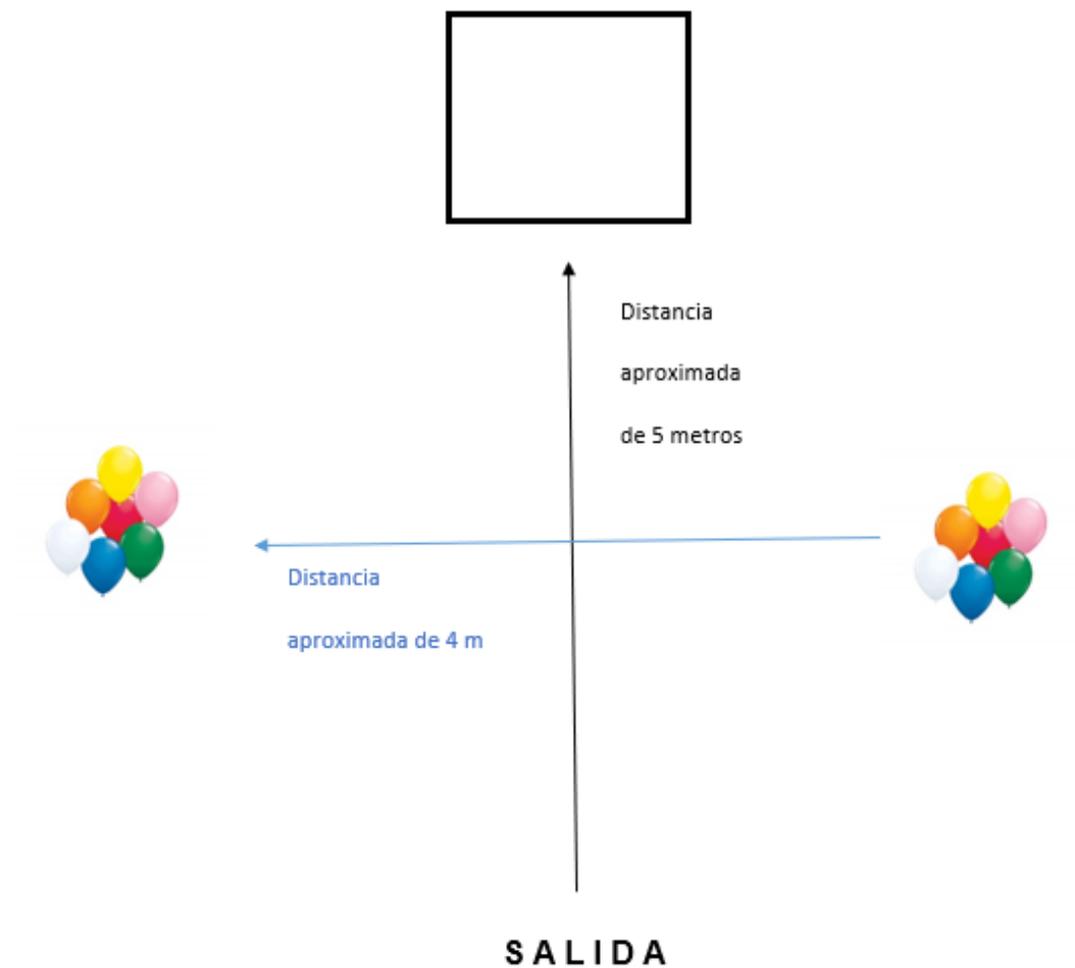
Yo hice: _____



Anexo. SESIÓN 5.



Anexo. Bloque III, sesión 2



Anexo. Sesión 3



Anexo. Sesión 5

Opciones de adivinanza para comenzar la dinámica:

- “Con sólo 3 colores ordeno a cada uno. Si todos me respetan no habrá accidente alguno”

Pista: Está en el cruce de las avenidas

Respuesta: El semáforo

- Mar te digo y no me entiendes mar te repito y no me comprendes. ¿Qué será?

Pista: Es un planeta

Respuesta: Marte

- ¿Quieres té? ¡Pues toma té! ¿Sabes ya qué fruto es?

Pista: Está en la adivinanza

Respuesta: Tomate

Anexo B. Rúbrica para evaluar la Conciencia Emocional

CONCIENCIA EMOCIONAL	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	INSUFICIENTE (I)	PUEDA MEJORAR (PM)	INTERMEDIO (INT)	AVANZADO (A)
1. Reconocimiento de emociones propias	Cuando se le pregunta cómo se sintió o cómo está, presenta dificultad para identificar y nombrar sus emociones	Con ayuda del facilitador, puede identificar y nombrar sus emociones	Identifica y nombra qué emoción sintió en situaciones presentes y pasadas	Identifica y nombra sus emociones en situaciones presentes, pasadas y realiza suposiciones sobre cómo se sentiría en otras circunstancias
2. Reconocimiento de emociones en los demás	Presenta dificultad para identificar y nombrar las emociones en los demás	Necesita ejemplos y ayuda del facilitador para identificar y mencionar qué emoción sienten los demás	Identifica y nombra las emociones de gente cercana a él o ella	Identifica y nombra las emociones de los demás y realiza suposiciones sobre cómo se sentirían en ciertas circunstancias
3. Identificación del lenguaje no verbal de las emociones	No distingue rasgos expresivos, lenguaje no verbal ni el tono de voz que utiliza para expresar sus emociones	Necesita ejemplos y ayuda del facilitador para diferenciar rasgos expresivos, lenguaje no verbal y tono de voz, que utiliza para expresar sus emociones	Nombra los rasgos expresivos, lenguaje no verbal y tono de voz que utiliza para expresar sus emociones	Reconoce en sí mismo y en los demás los rasgos expresivos, lenguaje no verbal y tono de voz que utilizan para expresar las emociones
4. Identificación de sus acciones ante las emociones	Presenta dificultad para nombrar qué hace ante sus emociones	Indica qué hace, sólo ante emociones positivas o negativas	Puede decir qué hace ante emociones positivas y negativas	Menciona las acciones que realizan los otros y él mismo ante las emociones, si le funcionaron y qué haría en situaciones que no ha vivido.

Fecha: _____ No. Bloque: _____ No. Sesión: _____

	Asael		Miguel Alexis		Alfonso Yael		Jocelyn		Rodrigo	
	Nivel de Participación	Observación								
CONCIENCIA EMOCIONAL	1.									
	2.									
	3.									
	4.									

Anexo C. Rúbrica para evaluar la participación en cada sesión

CATEGORIA	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	INSUFICIENTE (I)	PUEDA MEJORAR (PM)	INTERMEDIO (INT)	AVANZADO (A)
1. Contribución de opiniones	Permanece callado durante las sesiones	Responde con frases cortas cuando el facilitador lo incita	Da su opinión cuando el facilitador o algún compañero le pregunta	Da su opinión de manera espontánea e incita la participación de sus compañeros
2. Contenido de las opiniones	Sus comentarios son ajenos a los temas de las sesiones	Repite lo que otros dicen	Aunque incluye otros temas, parte de su comentario es sobre la temática de la sesión	Sus ejemplos y argumentos son sobre el tema de la sesión.
3. Atención	Realiza otras actividades y distrae a sus compañeros cuando alguien participa	Realiza otras actividades	Se enfoca en las actividades de la sesión cuando el facilitador lo solicita	Se enfoca en las actividades de la sesión
4. Turnos de participación	No levanta la mano e interrumpe a los demás para participar	Aunque levanta la mano para pedir su turno, interrumpe a sus compañeros para participar	Pide su turno para hablar y se muestra ansioso (se mueve y se distrae) por querer participar	Levanta la mano y espera a que el facilitador le indique su turno para participar
5. Contestación de preguntas	No responde preguntas del facilitador	Responde preguntas con temas que no se relacionan con el tema de la sesión	Sólo responde preguntas cuando el facilitador se dirige específicamente a él	Responde preguntas que se hacen al grupo, de manera espontánea
6. Integración grupal	Se aparta del grupo de trabajo, no socializa con los demás	Participa con sus compañeros sólo si el facilitador se lo indica	Interactúa sólo con compañeros que ya conocía con anterioridad	Muestra disposición para relacionarse con sus compañeros e incluir a los demás

Fecha: _____

No. Bloque: _____

No. Sesión: _____

	Nombre		Observación		Nombre		Observación		Nombre		Observación		Nombre		Observación	
	Nivel de Participación				Nivel de Participación				Nivel de Participación				Nivel de Participación			
C A T E G O R I A	1.															
	2.															
	3.															
	4.															
	5.															
	6.															

Anexo C. Buzón



Anexo D. Formato de evaluación de la sesión

Nombre:		
 HOY APRENDI...	 LO QUE MÁS ME GUSTÓ...	 LO QUE MENOS ME GUSTÓ O ABURRIÓ...

Anexo E. Folleto para tutores

Entender y validar sus emociones

Todas las emociones son aceptables, aunque no todas las conductas lo son.



Las emociones negativas no son malas, surgen ante determinadas situaciones. Lo que se puede hacer es escuchar y aceptar que se pueden sentir, pensar qué ha pasado, para poder manejarlos de forma adecuada.

Cuando se muestre enojado, triste o nervioso.. Darle un espacio para que se relaje



Respirar hondo

Cerrar los ojos, tensar y relajar el cuerpo



EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Conversemos y aprendamos a ser empáticos.

Intentar ponerse en el lugar de su hijo(a)

No restar importancia a sus emociones

Sugerir que escriba o dibuje cómo se siente

Psic. Gabriela Salvador Rosas

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL?

Es la habilidad para comprender las propias emociones y las de los demás, para saber dónde y cómo expresarlas o manejarlas, sin dañar a los demás..

Permite relacionarse de mejor manera con los otros.

¿PARA QUÉ SIRVE?

- Autoconocerse mejor
- Expresar lo que sienten
- Saber cómo actuar y reaccionar ante diversas situaciones
- Evitar hacer cosas sin pensar
- Establecer mejores relaciones con los demás

¿CÓMO TRABAJAR EN CASA?

Ser conscientes de que son un ejemplo a seguir



Ayudarles a distinguir y nombrar sus emociones

Expresar las emociones y sentimientos, permite sacar "lo que pasa" y relaja la tensión interna, evitando guardar "cosas dentro"

Anexo F. Folleto para docentes

TENER APERTURA PARA ESCUCHAR A LOS ALUMNOS



No restar importancia a sus emociones

FAVORECER QUE LOS ALUMNOS EXPRESEN CÓMO SE SIENTEN

Por lo menos, una vez a la semana (ej. viernes), brindar 30 minutos para que los alumnos expresen cómo se sintieron durante la semana, mediante diferentes actividades.

Por ejemplo:

Formar un círculo y pedir que cada quien mencione qué fue lo que más le agradó y desagradó de la semana

Colocar un buzón para que expresen de manera anónima, mediante palabras o dibujos, cómo se sintieron en el día o semana

Psic. Gabriela Salvador Rosas

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL



"Educar la mente, sin educar el corazón, no es educar en absoluto".
Aristóteles

USO DE JUEGOS

Las actividades de relajación, cuentos, actuación o mediante dibujos, pueden ayudar a canalizar diferentes emociones como la ira, tristeza o ansiedad.



Nota: Todas las emociones son aceptables, aunque no todas las conductas lo son.

Es importante, desde el inicio, dejar en claro cuáles serán las sanciones en caso de agresiones o conductas que no estén permitidas dentro y fuera del salón de clases.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL?

Proceso de aprendizaje que permite comprender las propias emociones y las de los demás, para saber cómo expresarlas o manejarlas, sin dañarse a sí mismo o a los otros.



Favorece relacionarse de mejor manera con los otros.

¿PARA QUÉ SIRVE?



- Conocerse mejor
- Expresar lo que se siente
- Saber cómo actuar y reaccionar ante diversas situaciones
- Evitar hacer cosas sin pensar
- Establecer mejores relaciones con los demás

¿CÓMO AYUDARLOS?

- ESTABLECER NORMAS DE CLASES:**
 - En la primera clase, establecer normas de convivencia.
 - Por ejemplo: Expresar qué sentimos, escuchar y respetar a mis compañeros, etc.
 - Es importante recordárselas, por lo menos una vez al mes
- TRABAJO COLABORATIVO:**
 - Establecer roles a seguir durante la dinámica de trabajo (alguien que se encargue de recortar, que esté atento en el control del tiempo de trabajo, que se encargue de los materiales, etc).
 - Estos roles se pueden turnar