



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

División de Estudios Profesionales

Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes de primer ingreso a través del proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s: PIT Psicología.

TESIS

Que para obtener el título de:
Licenciada en Psicología

Presenta:

CAROLINA VÁZQUEZ VÁZQUEZ

DIRECTORA: Dra. Verónica María del Consuelo Alcalá Herrera

REVISOR: Mtro. Pablo Misael Luna Dávila

SINODALES: Dra. Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo

Mtra. Hilda Paredes Dávila

Mtra. María Teresa Gutiérrez Alanís

Cd. de México, 2019





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.

Puedes llegar a cualquier parte, siempre que andes lo suficiente.

Lewis Carroll

Dedicatorias

Para mi hermosa y valiosa familia...

Mamá:

Gracias por siempre apoyarme y por acompañarme en cada una de mis aventuras, batallas, alegrías, tristezas y logros. Eres un gran ejemplo para mí y una gran compañera de vida. Te amo mami

Papá: Por siempre estar al pendiente de mis sueños y creer en mí.

Nan y Sonia:

La vida es más bella teniendo hermanos mayores como ustedes, gracias por apoyarme a lo largo de este proceso y alentarme siempre.

Naty:

A mi niña que tanto quiero, nunca te rindas en alcanzar tus sueños. Siempre estaré a tu lado.

Con mucho Cariño a la Dra. Vero:

Siempre que me pregunten si alguna persona marcó mi vida, sin duda alguna responderé su nombre. Muchas gracias por todo el conocimiento compartido, por acompañarme, alentarme, guiarme y hacerme partícipe de proyectos que marcaron mi vida profesional y personal. ¡La quiero mucho!

Arely:

Gracias por abrirme las puertas de la coordinación, por siempre escucharme en los momentos difíciles. Te quiero y admiro.

Gaby:

Amiga de mi corazón, siempre juntas en las buenas, en las malas y en los logros. Nunca te vayas de mi vida, tq hartoo.

A mis amigas Chivis: por favor, que nunca se acaben los buenos momentos, gracias por estar al tanto siempre, las quiero.

Amor:

Gracias por tu apoyo y comprensión por encontrarte y acompañarme en esta travesía. Te amo.

AGRADECIMIENTOS:

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme la dicha de pertenecer y formar parte de su familia universitaria.

Al Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Psicología, en donde me formé por algunos años con gratas experiencias para mi crecimiento profesional y personal, por todos los proyectos en donde me hice partícipe y donde nació este proyecto de investigación: UNAMig@ Sin Fronter@s y lo más importante, porque en la coordinación, conocí a personas maravillosas que siempre estuvieron al tanto de mí, muchas Gracias a : Chelita, Angie, Fer, Ana y no olvido a mi compañera de tesis y ahora amiga Ivonne, a tu lado el camino fue más ameno, tqm.

A la Fundación Fraternidad Sin Fronteras, en especial al Lic. Víctor Hugo Frías y al Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial CISEE por el apoyo para realizar este proyecto.

A mi sínodo: la Dra. Hilda, Dra. Yunuen, Mtra. Tere y Mtro. Misael. Gracias por sus observaciones y retroalimentación en este proyecto de investigación.

A todos los que en esta travesía tuve la oportunidad de conocer, convivir, trabajar y que a la fecha siguen pendiente de mi, con cariño...

Caro

Contenido

Lista de abreviaturas	v
RESUMEN.....	vi
INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	4
1.1. LA TUTORÍA.....	4
1.1.1. Concepto de Tutoría.....	4
1.1.2. La acción tutorial individual	5
1.1.3. Acción tutorial grupal	5
1.1.4. Tutoría virtual	5
1.1.5. Tutoría universitaria.....	6
1.1.6. Sistema Institucional de Tutoría UNAM	7
1.1.7. Programa Institucional de Tutoría - PIT	8
1.1.8. Programa Institucional de Tutoría Facultad de psicología (PIT-FP)	9
1.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL	16
1.2.1. La Emoción.....	16
1.2.2. Modelos mixtos de IE	26
1.2.3. Modelo de competencias emocionales.....	29
1.2.4. Educación emocional	38
1.2.5. Evidencias de programas de EE e IE para el desarrollo de CE	40
2. MÉTODO	46
2.1. Planteamiento y justificación del problema.....	46
2.2. Pregunta de investigación	48
2.2.1. Objetivos específicos:	48
2.3. Hipótesis	49
2.4. Tipo de estudio y diseño	49
2.5. Definición de variables	50
2.6. Participantes	51
2.6.1. Descripción de los Amigos-Estudiantes	51
2.7. Escenarios	52
2.8. Instrumentos.....	53
2.9. Procedimiento	57
2.9.1. Fase 1: contacto con la Fundación Fraternidad Sin Fronteras IAP (FFSF)	57
2.9.2. Fase 2: invitación y acuerdos con la titular materia “Identidad Universitaria”	57

2.9.3.	Fase 3: invitación a los estudiantes.....	58
2.9.4.	Fase 4: entrevista, selección de participantes y aplicación de pretest.....	58
2.9.5.	Fase 5: acompañamientos PIT y conexiones UNAMig@	59
2.9.6.	Fase 6: videollamadas	61
2.9.7.	<i>Fase 7: cierre del proyecto.</i>	61
2.10.	Análisis de datos	62
3.	RESULTADOS	63
	Descripción de los Amigos-Estudiantes	63
3.1.	Resultados Cuantitativos.....	64
3.1.1.	Resultados de la escala de inteligencia emocional (PIEMO 2000)	64
3.1.2.	Resultados de las habilidades prosociales EHP-A.....	66
3.2.	Evidencias Cualitativas	67
3.2.1.	Análisis del contenido sobre los comentarios de los Acompañamientos PIT-FP.	67
3.2.2.	Análisis de las conexiones por videollamada	73
3.2.3.	Taller de Educación Emocional (TEE)	79
4.	DISCUSIÓN	84
5.	REFERENCIAS	95
6.	ANEXOS.....	101

Lista de abreviaturas

ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

PIT Programa Institucional de Tutoría

SIT Sistema Institucional de Tutoría

PIT- FP Programa Institucional de Tutoría, Facultad de Psicología

LI:LP Lectura Inteligente: Leyendo Psicología

PITIP Programa de Iniciación Temprana a la Investigación en Psicología

EE Educación emocional

IE Inteligencia Emocional

ExE Expresión emocional

RE- Regulación emocional

CE Competencia emocional

GROP Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica

FFSF Fundación Fraternidad Sin Fronteras

DI Discapacidad intelectual

RESUMEN

La tutoría universitaria, favorece el desarrollo integral de habilidades académicas y personales, por lo que el Programa Institucional de Tutoría a nivel superior, es un escenario ideal para promover competencias emocionales para la vida profesional y personal, a través de programas de educación emocional. El objetivo del presente proyecto de investigación, fue determinar los cambios en las competencias emocionales de estudiantes de primer semestre de la facultad de Psicología de la UNAM, después de participar en el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s, planificado por el Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Psicología (PIT-FP).

En el proyecto, participaron 10 estudiantes de primer ingreso, con edades entre los 18 y 22 años. Los instrumentos utilizados fueron el Perfil de Inteligencia Emocional PIEMO 2000 (Cortés, Barragán, & Vázquez, 2000) y la Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes EHP-A (Morales & Suárez, 2011). Se utilizaron las evidencias recabadas a través de bitácoras donde los estudiantes plasmaron sus opiniones y comentarios.

Al analizar los datos recabados, se encontró un aumento entre el pretest y postest en dos de las subescalas del PIEMO 2000: expresión emocional y nobleza, lo que indica una mejora en factores relacionados con las habilidades emocionales importantes para la formación de un psicólogo. Además, se encontró una disminución en dos de los factores del EHP-A: altruismo y asistencia. Una posible explicación a esto, fue que al conocer a profundidad el significado de la discapacidad intelectual referente a la concepción que tenían los estudiantes, se hace más real y consciente.

Las evidencias cualitativas confirman los hallazgos cuantitativos, los jóvenes mejoraron en varias de sus habilidades emocionales y profesionales. Muestran un cambio en su perspectiva sobre la discapacidad intelectual, además, lograron comprender y asumir su responsabilidad como futuros psicólogos. En conclusión, el proyecto UNAMig@ sin Fronter@s fue una experiencia apta para el desarrollo de competencias emocionales y profesionales.

Palabras Clave: competencia emocional, competencia profesional, tutoría universitaria, educación emocional.

INTRODUCCIÓN

La Educación Emocional EE, pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal, ni tampoco por el núcleo familiar. La EE se trata de un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. (Bisquerra, Pérez, & García, 2015) El objetivo de la EE es adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de auto motivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, aprender a fluir (Bisquerra & Pérez, 2007).

Un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen una inestabilidad emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención (Bisquerra, 2003). Por lo tanto, es importante que los estudiantes puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales que les permitan actuar no sólo en la vida, sino también en su desempeño laboral y profesional. Dado que la confrontación constante con situaciones inéditas demanda de creatividad, reflexión y toma de decisiones complejas (Mazabel & Tamayo, 2014).

Son estas, algunas de las razones por lo que la educación emocional es considerada como un factor fundamental en la instrucción de los estudiantes universitarios. Con lo cual, se previene y se cuida el bienestar personal, y se les ayuda a enfrentar las dificultades cotidianas y profesionales. El interés del Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Psicología PIT FP, UNAM, es crear proyectos que favorezcan el desarrollo de competencias emocionales CE, como resultado se obtiene este primer programa llamado: UNAMig@ Sin Fronter@s.

En el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s participaron 10 estudiantes de primer ingreso, con edades entre 18 y 22 años del semestre 2017-1, el proyecto estuvo constituido por una serie de actividades organizadas en el PIT FP, entre estas: acompañamientos con diferentes expertos

sobre el tema de DI, visitas a escenarios especializados, videollamadas y un taller de Inteligencia Emocional. El objetivo principal esta investigación fue determinar los cambios en las competencias emocionales de los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología de la UNAM, después de haber participado en el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s. Por lo tanto, el eje transversal de la siguiente investigación es la educación emocional EE.

Para lograr el objetivo se utilizaron los siguientes instrumentos: el Perfil de Inteligencia Emocional PIEMO 2000 (Cortés Sotrés, Barragán Velásquez, & Vázquez Cruz, 2000) y la Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes EHP-A (Morales & Suárez , 2011). El tipo de estudio que se presenta es mixto, en una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos y en una segunda fase se recaban y analizan datos cualitativos.

El marco teórico de esta investigación documental se dividió en dos temas: el primero de ellos es la tutoría. Se comienza con este tema porque abarca el Programa Institucional de Tutoría de la facultad de Psicología de la UNAM, escenario en dónde nace el proyecto: UNAMig@ Sin Fronter@s, explicando la tutoría y los diferentes tipos de acompañamientos que actualmente constituyen el PIT-FP y de los cuales se conforman el proyecto central de la investigación.

El segundo tema del marco teórico se refiere a la educación emocional y el modelo del GROOP, liderado por Rafael Bisquerra, modelo del cual se basa el PIT FP para realizar este proyecto. Finalmente se hace una recopilación de algunas investigaciones sobre inteligencia emocional o programas de EE en el escenario de tutoría principalmente.

En la sección del método, se explica detalladamente el proceso y las consideraciones, con las que se realizó el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s. Aunado al método se presentan los resultados de la investigación divididos en resultados cualitativos y cuantitativos, debido a que es un diseño mixto.

Finalmente, la discusión, nos da una visión más amplia del aporte de este proyecto en las CE de los estudiantes de la Facultad de Psicología, y la importancia de realizar este tipo de proyectos dentro del escenario del PIT-FP. Se concluye con los aportes y limitaciones del estudio, así como algunas sugerencias para mejorarlo.

1. MARCO TEÓRICO

Este primer apartado contempla el tema de tutoría y el Programa Institucional de Tutoría PIT, de la Facultad de Psicología de la UNAM. La importancia de comenzar la presente investigación con el tema de tutoría es contextualizar al lector, el papel del PIT Psicología como escenario en la implementación de programas como lo es UNAMig@ Sin Fronter@s para la adquisición de competencias emocionales y profesionales en los estudiantes de la carrera de psicología.

1.1. LA TUTORÍA

1.1.1. Concepto de Tutoría

La tutoría es una noción amplia, tanto en el contexto educativo como en el formativo. Existen diversas investigaciones, ensayos, propuestas de intervención referentes al tema. Para esta investigación se considera la siguiente definición, misma que fue construida según la literatura revisada.

La tutoría se conceptualiza como el ayudar y apoyar el aprendizaje de los demás de una manera interactiva, útil y sistemática (Gardner III, Nobel, Hessler, Yawn, & Heron, 2007; Gordon, 5 Ways to Improve Tutoring Programs, 2009; McDonald, 1994; Potter J. , 1997; Topping, 2000; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Se entiende como el proceso de acompañamiento a un estudiante, en el cual se provee de orientación sistemática a lo largo de la trayectoria escolar, puede ser optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje al considerar sus aptitudes y potencialidades (Javier,Santa María, Norabuena y Jara, 2019; González y Avelino, 2016; Gaitán, 2013;Cruz, Flores y otros 2011; Gordon 2009; Gardner III, Nobel, Hessler, Yawn, & Heron, 2007; Topping, 2000; Ander-Egg, 1999;Macdonald, 1994).

El espacio de tutoría también se le ha contemplado como un sitio ideal en donde se pueden desarrollar habilidades emocionales útiles para la vida y el trabajo profesional (López & Oliveros, 1999; SEP, PNUD, 2017). Mientras que otros autores insisten en que lo importante no es ayudar o

enseñar a acumular saberes, sino desarrollar competencias que sean de utilidad para la mejora profesional (García, Asensio, Carballo, García, & Guardia, 2005; González & Avelino, 2016).

Además, la acción tutorial es un proceso de responsabilidad compartida que busca la clarificación de objetivos de carrera, de vida, apoyo en la toma de decisiones y adquisición de herramientas para resolución de problemas. Existen diversas formas de concebir esa labor dando origen a distintos modelos de actuación, grupal e individual, buscando siempre el mayor desarrollo posible del estudiante.

1.1.2. La acción tutorial individual

Se establece una relación directa entre profesor y estudiante, sobre cuestiones derivadas de su situación personal o profesional (Pantoja Vallejo & Campos, 2009). Para alcanzar el objetivo principal de una comunicación afectiva, de confianza, cercana e individualizada, se emplea la entrevista como un instrumento que le permite al tutor datos esenciales del estudiante, que servirán para guiarlo y acompañarlo en su formación académica, profesional y personal (Bisquerra, Alzina, 2006)

1.1.3. Acción tutorial grupal

En esta tutoría, se intercambian experiencias, los miembros del grupo pueden variar y tienen la oportunidad de escucharse a sí mismos. Dentro de la acción tutorial grupal las sesiones se centran en el proceso académico (averiguar necesidades y problemas, intercambiar experiencias, hablar de temas de interés para complementar el área académica y especialmente detectar necesidades en los estudiantes) (Rodríguez & Álvarez, 2008).

1.1.4. Tutoría virtual

Es una forma de tutoría, tanto individual como grupal, que se lleva a cabo por videoconferencias. Las tecnologías de la información cobran una especial importancia, ya que no solo facilitan la comunicación entre tutor y alumno, puede aportar instrumentos de seguimiento (Alonso, Calles, & Sánchez, 2012).

1.1.5. Tutoría universitaria

La tutoría universitaria en México, toma relevancia a principios del siglo XXI, cuando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, convocó a un destacado grupo de académicos de siete universidades, con el propósito de integrar una metodología que apoye la incorporación de la tutoría como una estrategia institucional orientada al mejoramiento de la calidad de la educación superior y propuso la siguiente definición de tutoría a nivel superior:

Un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (ANUIES, 2000).

No obstante, se deben considerar otros aspectos de la tutoría a nivel superior:

- ✓ En primer lugar, la tutoría es un espacio pertinente y adecuado de encuentro entre profesor-tutor, para acompañar al estudiante a propiciar un proceso madurativo, donde, el estudiante universitario logrará obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, favoreciendo el desarrollo integral de habilidades personales y académicas, y así lograr integrar un proyecto de vida (Cano, 2009;Magaña & Pedraza, 2015).
- ✓ En segundo lugar, la tutoría debe facilitar el seguimiento académico individualizado de los estudiantes, esto es, en dificultades de aprendizaje y estrategias de estudio, además participar en la planificación y desarrollo de su itinerario de formación (Alvarado & Romero, 2004;Rodríguez & Álvarez, 2008).
- ✓ En tercer lugar, es importante mirar a la tutoría como un espacio fuera del aula, que permite un contacto distinto al de una clase, en donde la actividad del profesor-tutor, es un acompañamiento en el transitar por la universidad (Coriat, 2005).

- ✓ Cuarto punto relevante, dentro de la actividad tutorial, se considera el proceso de transición de los alumnos de la educación media a los estudios universitarios. Se puede advertir que en esta transición, muy frecuente aparecen en los estudiantes momentos de confusión y de descontrol, pues en la educación superior, y sobre todo en las universidades públicas, es donde hay más flexibilidad, un mayor espacio de libertad y un mayor margen de autonomía para la toma de decisiones de los alumnos, por lo tanto, la tutoría debe poner toda su atención en que los estudiantes no abandonen los estudios, es decir, favorecer la permanencia y cuidar la eficiencia terminal (Cano, 2009; Tinto, 1993).

Según Gairín, Feixas, Franch, Guillamón & Quinquer, (2004), la acción tutorial universitaria puede englobar: la adaptación a la universidad, la elección de asignaturas, la configuración del propio currículo, el fomento del autoconocimiento, pensar sobre sí mismo y sobre los demás (autocontrol), proporcionar medios por abordar situaciones de la vida real, desarrollar técnicas que clarifiquen los valores, desarrollar habilidades cognitivas y destrezas de estudio, informar sobre la demanda laboral, la transición de vida activa y los itinerarios laborales.

1.1.6. Sistema Institucional de Tutoría UNAM

La tutoría en la en la UNAM, toma un papel importante a partir de la gestión del Dr. José Narro Robles, entonces Rector de la UNAM. En su Plan de desarrollo institucional de tutoría en el periodo 2011-2015 declaró: *Se promoverán programas de apoyo para los alumnos a fin de reducir el rezago académico y mejorar su aprovechamiento mediante la organización de un sistema de tutores y proyectos de seguimiento* (Narro, 2012). Estas acciones mencionadas a través del escenario de tutoría.

Según un informe del año 2013 del entonces Rector, mencionó que más allá de la tradicional asesoría para elaborar tesis o trabajos para la titulación, la tutoría debe estar centrada en los jóvenes estudiantes, asumiendo que no son solamente estudiantes, y que la formación va más allá de la adquisición de conocimientos disciplinarios o profesionales (Narro & Arredondo 2013).

En este contexto surge el Sistema Institucional de Tutoría SIT, de la UNAM con el propósito de fortalecer la formación integral de los alumnos, para ello se propone un conjunto de lineamientos orientados a la implantación y desarrollo de los Programas Institucionales de Tutoría (PIT) y sus correspondientes Planes de Acción Tutorial (PAT) en las entidades académicas de la UNAM (Narro, 2012).

1.1.7. Programa Institucional de Tutoría - PIT

El PIT, surge a partir de que la ANUIES en el año 2000 convocó a un destacado grupo de académicos de siete universidades con el propósito de integrar una metodología que apoye la incorporación de la tutoría como una estrategia institucional orientada al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Ese esfuerzo tuvo como resultado la integración del texto: *Programas Institucionales de Tutoría, una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior* (González & López, 2006). La propuesta construida por la ANUIES para un modelo de PIT tiene los siguientes objetivos:

- ✓ Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y a promover el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada que complementen las actividades docentes regulares.
- ✓ Contribuir al abatimiento de la deserción y evitar la inserción social de individuos sin una formación acabada, con graves limitaciones para su incorporación al mercado laboral y con altos niveles de frustración y conflictividad.
- ✓ Crear un clima de confianza que propicie el conocimiento de los distintos aspectos que pueden influir en el desempeño escolar del estudiante y permita el logro de los objetivos del proceso educativo.
- ✓ Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos, a través de la reflexión sobre la información generada en el proceso tutorial.

- ✓ Permitir que las instituciones de educación superior cumplan con la misión y los objetivos para los cuales fueron creadas.

Para el PIT en la máxima casa de estudios es importante que los alumnos (UNAM, 2012):

- ✓ *Aprendan a aprender*, desarrollar habilidades, actitudes y valores que les permitan aprender siempre y lo más importante, podrán producir conocimiento porque desarrollarán las habilidades para preguntarse por su realidad y cuestionarla, así como para investigar y buscar respuestas.
- ✓ *Aprendan a hacer*, podrán detectar y resolver los problemas profesionales y de la vida diaria.
- ✓ *Aprendan a convivir*, podrán enriquecerse con cualquier persona en cualquier parte del mundo donde se encuentren, porque habrán aprendido a tener tolerancia y respeto por sí mismos y por los demás; igualmente, habrán desarrollado habilidades, actitudes y valores para comunicarse, para expresar con fundamento lo que piensan y lo que sienten.
- ✓ *Aprendan a ser*, podrán disfrutar de la vida, detectar lo que no les parece, procurar la transformación de aquello que no es benéfico para ellos y para quienes los rodean, detectar lo que es benéfico para todos y cuidarlo; actuar de manera segura, responsable, confiando en sí mismos” (Pérez, 2007).

1.1.8. Programa Institucional de Tutoría Facultad de psicología (PIT-FP)

Parte de los antecedentes de las tutorías en la Facultad de Psicología, es que inician en el 2001, en ese tiempo las tutorías solo estaban centradas en atender a los estudiantes becarios del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). Sin embargo, aún no se constituía como un programa institucional, simplemente formaba parte de las buenas prácticas

educativas que la propia facultad había generado. Entre sus objetivos principales, destaca la formación integral del estudiante mediante acciones de fortalecimiento que les permitan generar y hacer uso de recursos académicos y personales (Cruz, Ramírez, & Herrera, 2014). Fue hasta el 2012 cuando se formaliza el PIT-FP.

La Facultad de Psicología está trabajando arduamente para identificar los principales problemas que aquejan a sus estudiantes, desde el 2014, el PIT-FP ha organizado talleres intersemestrales exclusivamente para atender aspectos relacionados con las habilidades emocionales, como: autoestima, manejo de emociones, atención plena, control del estrés y violencia en la pareja. En el PIT-FP, los estudiantes actualmente se ven beneficiados cuando reciben un acompañamiento en algún momento de su trayectoria académica, ya que se brinda una mejor adaptación al espacio universitario, fortalece habilidades de estudio, desarrolla la capacidad crítica y creadora, apoya en la construcción de la formación académica y profesional. Además, prepara el egreso de la licenciatura, mejora el desarrollo social y emocional.

Actualmente el PIT-FP, brinda un espacio de acompañamiento que puede ser personal o grupal, en donde el diálogo entre estudiantes y docentes permite una comunicación fluida y amena con la finalidad de brindar orientación académica de temas particulares e información sobre los procesos de construcción en la trayectoria profesional. Así mismo, se trabaja para que los jóvenes desarrollen habilidades para la vida, en busca de una educación integral. Para lograr dichas metas, el PIT-FP se concentró en construir una serie de actividades adaptadas a las necesidades y exigencias de sus estudiantes. Por un lado, acompañamientos individuales y grupales, pero con algunos ajustes que han permitido atender a un número mayor de estudiantes. En los acompañamientos, participan tres actores: la coordinación del PIT-FP, los estudiantes y los docentes, los cuales constituyen y construyen redes de apoyo. A continuación, se señalan las diversas modalidades de acompañamiento del PIT-FP.

1.1.8.1. Modalidades de acompañamiento individual

Son dos modalidades de acompañamiento individual ofertadas, la primera es la tutoría individual, utilizada en prácticamente todos los PIT's. El nombre ha sido modificado para que tenga una designación más amigable, simplemente se intentó que los jóvenes no lo escucharan como la tutoría que han llevado en otros niveles, y que en algunos casos pudiera tener un significado no favorable, los acompañamientos individuales son dos:

- ✓ *Acompañamiento individual: compartiendo y aprendiendo.* En este tipo de acompañamiento el estudiante es asignado a un docente-tutor, para que reciba información, conocimientos, guía, retroalimentación, visión de todo lo que la institución le ofrece, así como apoyo académico, profesional y personal, si es que es necesario. La tutoría puede durar un semestre, pero también todo el tiempo que el estudiante lo requiera hasta su egreso.
- ✓ *Acompañamiento emergente: conteniendo y resolviendo:* En este caso, se atiende a estudiantes que expresen la necesidad de orientación y apoyo sobre dudas específicas, problemas para tomar decisiones, dificultades personales, entre otras, situaciones en donde el estudiante manifieste la urgencia de apoyo. Además, la finalidad es identificar si el estudiante requiere de un plan de acción más enriquecido e integral, en donde se decidirán diversas acciones.

1.1.8.2. Modalidades de acompañamiento grupal

Las tutorías grupales que en la actualidad se ofrecen se dividen de dos: Los acompañamientos de *Grupo pequeño* y los de *Grupo extenso*. Los primeros, tienen como objetivo reunir un grupo reducido de jóvenes para conversar de forma personal, amena y en un ambiente de confianza, con un docente activo, jubilado, egresado o estudiante avanzado para compartir sus experiencias profesionales, académicas y personales como psicólogo. En cambio, en las tutorías

de *Grupo extenso*, el docente responsable es el titular de la materia correspondiente al Eje Contextual.

- A continuación, se describen los diversos tipos de *Acompañamientos de Grupo Pequeño*:
 - ✓ *Dialogando entre colegas*: este acompañamiento, se intercambian opiniones y experiencias con otros estudiantes en formación o expertos en algún tema curricular de la carrera, para mejorar los conocimientos de los estudiantes.
 - ✓ *Intercambiando aprendizaje entre pares*: Con el apoyo de estudiantes de semestres avanzados se resuelven dudas referentes a una materia u otras cuestiones académicas: servicio social, titulación, elección de posgrado, maestría o doctorado.
 - ✓ *Psicocharla Petit Comité*: Este espacio está destinado para que los docentes compartan sus experiencias más significativas de su labor profesional, por ejemplo: ¿Cómo iniciaron su trabajo como psicólogos? ¿Qué dificultades enfrentaron? ¿Cuáles fueron sus logros? ¿Qué actividades realizan? Se trata de una charla amena e informal, pero muy enriquecedora, que permite conocer desde otra perspectiva los profesores y su trayectoria como psicólogos.

Acompañamiento de Grupo Extenso: En este caso, son los profesores que imparten las materias del Eje Contextual, el cual atraviesa los cuatro años de la carrera, como las únicas materias obligatorias, los que participan con el PIT-FP. Sin embargo, son los primeros dos semestres los cruciales para que el estudiante no deserte de la facultad, por tanto, con los profesores que más se tiene contacto, son con los de dichos semestres. Los profesores del Eje Contextual tienen una tarea muy sencilla, pero sustancial: promover las actividades del PIT-FP e identificar situaciones de riesgo en los estudiantes a su cargo.

1.1.8.3. Lectura Inteligente: Leyendo Psicología (LI:LP)

Es un curso semipresencial o en línea, que tiene como objetivo dotar a los estudiantes de primer y segundo semestre, de habilidades lectoras, desarrollar la comprensión, la velocidad y la fluidez lectora, además, de promover su alfabetización profesional; es importante aclarar que para el semestre 2018-2 el curso ha sido mejorado, ya que ahora también contiene ejercicios de interpretación de tablas y gráficas, ejercicios de seriación y problemas matemáticos simples, que permiten mejorar el razonamiento lógico-matemático. El curso de LI:LP se imparte en cinco semanas, y el seguimiento lo lleva un instructor formado. Dicho curso, es una de las fortalezas del PIT-FP.

1.1.8.4. Talleres intersemestrales

La formación de las habilidades personales es de vital importancia, por esta razón, se han solicitado a DGOAE una serie de talleres, por ejemplo, talleres de: sexualidad, autoestima, cerrando ciclos, regulación emocional, violencia de pareja, estrés, entre otros. Así mismo, nos han proporcionado una serie de cursos para la formación continua de los docentes-tutores.

Docentes e investigadores de la facultad, están colaborando con sus conocimientos y trabajos, para desarrollar talleres de muy diversos temas, por ejemplo: Estrategias de aprendizaje, planeación, organización y manejo del tiempo, habilidades para la regulación de la atención, regulación del estrés, solución de problemas y estrategias de afrontamiento, preparación para la titulación, entre otros.

El conjunto de talleres se imparte durante el intersemestre y cada vez han aumentado en número, calidad, profesores participantes y de alumnos interesados. Dando un indicativo de que se está teniendo éxito.

1.1.8.5. *Proyectos especiales*

Se suman a la tarea del PIT-FP, una serie de proyectos denominados “especiales”, que abarcan acciones complementarias en donde se apoya a la formación en diversas áreas profesionales y personales. El PIT-FP, es un espacio donde no es posible dejar a un lado la posibilidad de realizar proyectos, con el fin de brindar al estudiante de la licenciatura elementos de desarrollo social, profesional y emocional, que impacten en su formación, dando como resultado proyectos de investigación aplicados al PIT, además resulta ser un escenario en donde se pueda hacer una evaluación más precisa y sistematizada de estos. A continuación, se describen los *proyectos especiales* del PIT-FP.

1.1.8.6. *Programa de Iniciación Temprana a la Investigación en Psicología (PITIP)*

A través de la División de Estudios Profesionales (DEP), y con el trabajo conjunto de los responsables diversos campos de investigación, se construyó este proyecto. En el cual, se ofrece a los jóvenes de primer y segundo semestre, espacios formativos, en donde se permite la incorporación a un escenario de investigación, para que el joven aprendiz conozca las actividades que desempeñan los profesionales de la psicología, en las diferentes áreas en donde se desarrolla investigación. El PIT, es uno de los espacios en donde también se forman jóvenes para realizar su servicio social, tesis y proyectos de investigación aplicada.

1.1.8.6.1. *Formación de Instructores, lectura inteligente leyendo psicología LI: LP*

En este proyecto se pretende formar estudiantes en el primer año de la carrera, para que se conviertan en Instructores de LI: LP, con el objetivo de que atiendan a una nueva generación. El proceso de formación tiene la duración de un año, en donde el joven voluntario, es sensibilizado para convertirse en un buen lector. Posteriormente, se le capacita para el manejo de la plataforma LI: LP. El siguiente paso es ser un apoyo de un Instructor formado, para que, al cabo del año, él pueda hacerse responsable de un curso LI: LP. Sin embargo, al realizar todo este proceso, los jóvenes son sometidos a una serie de situaciones que les permiten no solo mejorar sus habilidades

lectoras, sino también sus competencias personales y profesionales. Con lo cual, se obtienen datos para constatar y reportar su eficacia.

1.1.8.6.2. Grupos reflexivos para estudiantes con tesis rezagadas

Una preocupación constante, son los estudiantes que están egresando. Muchos de ellos dejan su proceso de titulación en el olvido. El Proyecto Especial para estudiantes que han dejado su tesis rezagada, es otra fortaleza del PIT. En este estudio, se indaga y se coadyuva sobre las causas emocionales que impiden que los jóvenes concluyan su proceso de titulación. Un grupo de expertos en el área clínica trabaja sesiones grupales, para desenmarañar las situaciones que bloquean a los estudiantes, ayudándoles a encontrar soluciones y permitiéndoles avanzar.

1.1.8.6.3. UNAMig@ sin Fronter@s

Este proyecto se creó por la necesidad de fortalecer las competencias personales y emocionales de los jóvenes de primer semestre y es el resultado de la presente investigación. El proyecto se formaliza a través de un profesor del *Eje contextual*, del plan de estudios de la carrera de psicología y se vincula con una Asociación Civil que permite el trabajo en conjunto.

UNAMig@ Sin Fronter@s, está centrado en la tutoría universitaria y la formación de competencias emocionales en estudiantes que sean de utilidad para su futuro profesional y personal. Se trata de un proyecto con duración de más de un semestre, en el que están incluidos diferentes modalidades de acompañamiento del PIT-FP y considera el escenario de tutoría como un espacio de promoción del desarrollo emocional y social. La finalidad de UNAMig@ sin fronteras, es compartir un espacio de amistad con una persona con discapacidad intelectual, haciendo el uso de las nuevas tecnologías. El eje transversal en el proyecto es la educación emocional (EE), de ella derivan las competencias emocionales (CE), por tal razón es importante conocer en los siguientes capítulos, cómo se constituye el marco conceptual de la EE y conocer algunos programas de EE principalmente en la tutoría.

1.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL

1.2.1. La Emoción

En principio, debemos tener una clara definición del concepto emoción, tarea que es bastante compleja, debido a que depende la postura teórica que se tome, derivará la visión de su función, su expresión, su medición, su vinculación con otros elementos psicológicos. En el presente proyecto se retomarán las visiones teóricas que sustentan la Educación Emocional EE.

La emoción es la respuesta del organismo ante un estímulo capaz de producir un desequilibrio en el organismo, y dar lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motórico expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio. Por ello, cada reacción del organismo está dirigido al mismo objetivo, a la supervivencia, incluyendo instintos motivacionales. (Damasio, 2007;Palmero & Martínez, 2008). Las emociones consisten en patrones de respuestas fisiológicas y conductas típicas de especie (Carlson, 2014).Por lo tanto, las emociones tienen como misión fundamental, preparar al organismo para las situaciones de emergencia, con una toma de decisiones y acciones que permiten a las personas responder apropiadamente en diferentes situaciones, con ello, el organismo está programado para intentar mantener un nivel ideal de adaptación.

La teoría de la universalidad de las emociones ha sido impulsada por Paul Ekman y William V. Friesen, ellos consideran que los elementos del comportamiento facial, universales, se encuentran dentro de las relaciones entre los patrones distintos de los músculos faciales y ciertas emociones específicas: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco (Ekman, 1971).

Si se toma una perspectiva evolutiva, las emociones son conductas que los humanos experimentan como resultado de un castigo, recompensa, dolor o placer, y son en esencia, la respuesta de la naturaleza para sobrevivir. Darwin, explicaba que las expresiones emocionales,

fueron originalmente aprendidas a causa de su utilidad, y se convierten en innatas, transmitiéndose a las siguientes generaciones (Palmero, 1996; Damasio & Immordino, 2007).

Además, la emoción se relaciona con la motivación¹ de dos formas: primero, las emociones sirven como sistema de lectura de los estados motivacionales. Los motivos como el hambre, sed, sueño, sexo y dolor, energizan a la persona hacia la acción, mientras que emociones como el enojo proporcionan un indicador del progreso en curso de si estos motivos están satisfechos, las emociones energizan y dirigen la conducta (Reeve, 2004; Palmero & Martínez, 2008).

A nivel neurobiológico, para poder desarrollarse el proceso emocional, se precisa un estímulo externo o interno capaz de desatar una emoción. La interpretación de este estímulo facilita la respuesta emocional. Las personas responden con diferentes emociones ante la misma situación, dependiendo de cómo la interprete o valore. Estas valoraciones están determinadas por factores como las diferencias individuales (Palmero & Martínez, 2008; Reeve, 2004).

En el proceso emocional, el cerebro debe evaluar el estímulo y determinar si es emocionalmente significativo, antes de producir la secuencia de respuestas emocionales de activación. El sistema sigue una secuencia primero perceptual o representacional y posteriormente de planificación de la acción o afrontamiento, para ello, las estructuras neuroanatómicas más directamente implicadas en la emoción se ubican en el sistema límbico, el hipotálamo, el septum,

¹La motivación, es un concepto que se usa cuando se quiere describir las fuerzas que actúan sobre, o dentro de un organismo, para iniciar o dirigir la conducta de éste. Es decir, son fuerzas que permiten la ejecución de conductas destinadas a modificar o mantener el curso de la vida de un organismo, mediante la obtención de objetivos que incrementan la probabilidad de supervivencia, tanto en el plano biológico, como en el social (Palmero & Martínez, 2008).

la circunvolución del cíngulo, la corteza entorrineal, parte de la amígdala y el tálamo anterior. Este sistema participa en los procesos relacionados con la memoria, la motivación y expresión emocional.

De los cambios fisiológicos en la activación emocional pueden ser en el sistema nervioso central, periférico y endócrino. Por ejemplo, en el sistema nervioso autónomo, la forma de respuesta emocional es en forma de respuestas físicas y se concretan en importantes elevaciones de frecuencias cardíacas, cambio en la presión arterial (sistólica y diastólica). Los efectos sobre el sistema somático pueden ser: elevación de la tensión muscular, aumento de la frecuencia respiratoria. Emociones como el miedo, producen una actividad fisiológica inusual que implica hiperventilación, temblores, mareos y taquicardias, así como sentimientos altamente catastrofistas y pérdida total del control de la situación. Emociones como la ira, produce aumentos en las secreciones hormonales, especialmente la noradrenalina, lo que proporciona un incremento de energía (Palmero & Martínez, 2008; Sánchez & Román, 2004; Palmero, 1996).

La corteza prefrontal juega un papel importante en el reconocimiento del significado emocional de situaciones sociales y en la regulación de respuestas ante tales situaciones. La corteza orbitofrontal, sirve como intermediario entre los mecanismos cerebrales implicados en las respuestas emocionales automáticas, tanto aprendidas como no aprendidas y los mecanismos encargados del control de conductas complejas. Este papel incluye utilizar las reacciones emocionales para guiar nuestra conducta y controlar las reacciones emocionales que suceden en diversas situaciones sociales (Carlson, 2014). Las principales regiones corticales implicadas en la emoción parecen encontrarse ubicadas en la región prefrontal, siendo especialmente relevantes las región orbitofrontal y prefrontal medial (Sánchez & Román, 2004).

La respuesta que da la corteza, se denomina afrontamiento y este describe los cambios comportamentales producidos por las emociones y hacen que las personas se preparen para la acción; en otras palabras, es el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales, que están en un constante cambio para adaptarse a las condiciones desencadenantes, y que se desarrollan para

manejar las demandas tanto internas como externas (Palmero & Martínez, 2008). A continuación, la figura 1 resume como es el proceso emocional.

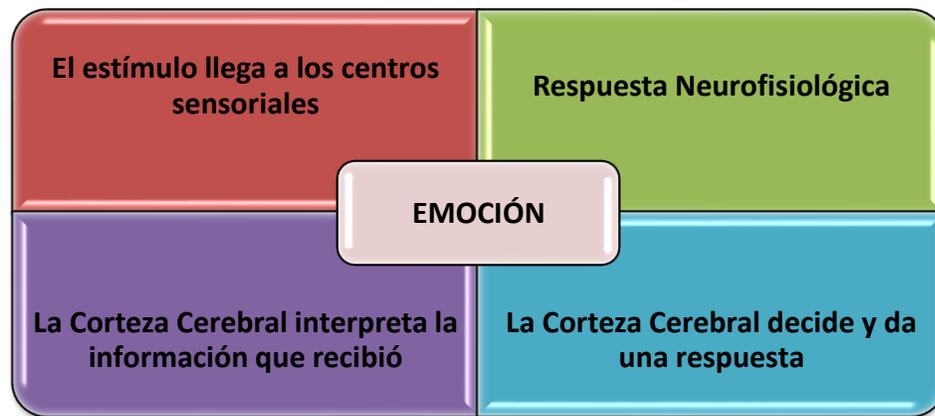


Figura 1. Resumen proceso emocional (Bisquerra, 2003; Damasio, 2007; Palmero, , 1996).

Por lo que se refiere a los sentimientos, estos son las imágenes o representaciones de las emociones y de sus resultados en el organismo, es decir el componente cognitivo. El sentimiento es la idea de que el cuerpo se encuentra de una determinada manera, resulta de la construcción de meta representaciones de nuestro propio proceso mental (Damasio, 2007). Es decir, consiste en la toma de conciencia de la ocurrencia de una emoción, cuyo núcleo principal es el placer o displacer que se desprende de la situación en relación a los sentimientos que se corresponden con cada emoción, en el caso del miedo se genera aprensión, desasosiego. En la ira se producen sentimientos de irritación, enojo, furia y rabia. Por su parte la tristeza produce sentimientos de desánimo, melancolía, desaliento y pérdida de energía, desconsuelo, pesimismo (Palmero & Martínez, 2008).

Damasio (2007), clasifica las emociones en tres tipos: emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales. Las emociones de fondo se refieren al mantenimiento o repetición de una emoción dada durante largos periodos de tiempo, medidos a lo largo de muchas horas o

días. Mientras tanto, las emociones primarias son más fáciles de definir, pues son fácilmente identificables en los seres humanos, incluye: miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad. Con respecto a las emociones sociales, son las que se despliegan ante estímulos competentes con contenido social, es decir, experiencias que tienen sentido en su relación con los demás. Estas emociones, surgen en un contexto social determinado, que es el que les confiere significación y necesitan del análisis de los otros para poder entenderse apropiadamente (Chóliz & Gómez, 2002).

Algunas de las funciones sociales de la emoción son: facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta prosocial, emociones como la felicidad, favorecen los vínculos y relaciones interpersonales (Bisquerra y otros, 2015). aunque algunas emociones son innatas, la mayoría de las emociones sociales son adquiridas. Por esta razón se debe lograr que sean las más adecuadas para la convivencia.

Al transcurrir los millones de años, las conductas también se convirtieron en elementos esenciales para sobrevivir. En el caso de los humanos, el comportamiento social forma parte de nuestras más importantes herramientas para la supervivencia, de esta manera, la empatía y la conducta prosocial nos ponen en contacto con el otro. Los hallazgos ahora clásicos de Giacoma Rizzolatti sobre las neuronas espejo, nos permiten conocer de la relevancia de dichos elementos como parte de nuestro arsenal. Este conjunto de neuronas localizadas en las zonas parietales inferiores, corteza ventral premotora, el giro frontal inferior, son útiles para comprender los actos motores e imitarlos, lo que implica también la comprensión de su intención (Álvaro-González, 2014a; Álvaro-González, 2014b; Damasio, En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos, 2007).

El sistema nervioso puede modificarse en su estructura y su función como respuesta a la experiencia y al aprendizaje, las investigaciones sobre plasticidad cerebral nos colocan al límite, ya que siempre habrá forma de transformarlo (Aguilar, 2003; Kandel, 2000). Así mismo, se conoce que, durante la pubertad y la llegada de la adultez, los cambios cerebrales son el resultado de la

interacción entre un individuo biológicamente en desarrollo y su medio social (Berenbaum, Beltz, Corley, & Robin, 2015; Smith, Chein, & Steinberg, 2013). La inteligencia emocional: base de la educación emocional

Los antecedentes de la educación emocional tienen que rastrearse en las obras que se ocupan de la inteligencia y de la emoción, ya que estos son los dos componentes básicos de la Inteligencia Emocional (IE). La IE ha surgido en los últimos 25 años como un concepto importante del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en diferentes contextos de la vida cotidiana. Este apartado ofrece una revisión de las investigaciones sobre IE que se toman como base para entender la EE. que surge a partir de la segunda mitad de la década de los noventa a través de las obras de Salovey & Mayer, (1990) y Goleman, (1995).

De acuerdo con Mayer (2001), la evolución del concepto IE, se ha dividido para su estudio en cinco fases:

- ✓ *Primera fase: la concepción de IE y emoción como conceptos separados.* Esta comienza en 1900 y termina en la época de los setenta; coincide con el surgimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia humana, donde se comienzan a emplear instrumentos científicamente elaborados para medir el razonamiento abstracto (Fragoso, 2015).
- ✓ *Segunda fase: los precursores de la IE.* La duración de esta etapa es de aproximadamente 20 años, de 1970 a 1990. Aquí la influencia del paradigma cognitivo y del procesamiento de la información, es evidente, además en este periodo surgen dos autores clave que Mayer y Salovey (1997) retomarán como inspiración para su trabajo: Howard Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001), y Robert Sternberg autor de la teoría tríadica de la inteligencia basada en el procesamiento de información (Sternberg, 2005).
- ✓ *Tercera fase: creación del concepto IE a manos de Mayer y Salovey.* La duración de esta fase comprende tres años de 1990 a 1993. El término “Inteligencia Emocional” aparece en

1990 a manos de Peter Salovey y John Mayer con la publicación de dos artículos en revistas especializadas (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990) Si bien fue este último el que tuvo mayor resonancia, cuyo título era, precisamente: *Emotional Intelligence*.

- ✓ *Cuarta fase: La popularización del concepto.* De 1994 a 1997 la IE comienza a difundirse rápidamente tanto en círculos académicos como no académicos gracias al best seller del mismo nombre escrito por Daniel Goleman en 1995 (Goleman, 1995).
- ✓ *Quinta fase: institucionalización del modelo de habilidades e investigación.* Esta etapa comienza a partir de 1998 y aún no concluye. Aquí se produce un refinamiento del constructo por parte de Salovey y Mayer (1990), quienes pasan de un modelo de tres habilidades básicas a uno de cuatro (Mayer, Caruso y Salovey, 2000): percepción y valoración emocional; facilitación emocional; comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones. Además, se crean nuevos instrumentos de medición, crece el número de investigaciones sobre la temática al punto que el constructo comienza a relacionarse con otras variables (Fragoso, 2015).

Para el estudio de los diversos modelos de IE, se han clasificado en modelos de habilidades y modelos mixtos (García & Giménez, 2010).

1.2.1.1. Modelos de habilidades de inteligencia emocional

Estos modelos, se centran en el contexto emocional en decir en el procesamiento de la información emocional, siendo el más relevante el modelo de Salovey y Mayer (1990).

1.2.1.1.1. **Modelo de Mayer y Salovey**

En la presentación de este modelo, Salovey y Mayer (1990) definen la IE, por primera vez como: *el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios* (Salovey & Mayer, 1990).

Según el modelo de Salovey y Mayer, la IE incluye tres procesos mentales implicados en el procesamiento y la adaptación a la información afectiva (ver figura 2):

- a) Valoración y expresión emocional ExE
- b) Regulación emocional RE en uno mismo y en los demás
- c) Uso de las emociones de manera adaptativa

Pérez-González (2010), denomina este modelo, el modelo PEUR de inteligencia emocional, por sus cuatro componentes: Percepción, Expresión, Uso y Regulación. La percepción y la ExE se producen a nivel verbal y no verbal. Asimismo, Salovey y Mayer (1990), subrayan la íntima relación entre estos dos procesos y la empatía (Bisquerra Alzina y otros 2015).

La RE, en uno mismo se refiere, a una diversidad de experiencias subjetivas que las personas tienen sobre sus propias emociones que contribuyen a el mantenimiento intencional de las emociones positivas o placenteras, o la evitación de las emociones negativas o displacenteras (Salovey y Mayer 1990; Bisquerra y otros 2015).

Los autores de este modelo consideran que la IE, también incluye la capacidad para regular y alterar las reacciones afectivas de los demás, explican que los estados de ánimo influyen sobre algunos de los componentes y estrategias implicadas en la resolución de un problema o de un proceso de toma de decisiones.

El tercero de los procesos mentales que constituyen su modelo de IE, es decir, la utilización de las emociones para solucionar problemas, puede manifestarse a través de cuatro vías:

- a) *Planificación flexible*: los cambios en los estados emocionales pueden contribuir a facilitar la generación de puntos de vista alternativos sobre un problema o situación, así como la consideración de múltiples posibilidades y consecuencias que puedan derivarse de un determinado plan.
- b) *Pensamiento creativo*: la generación de estados de ánimo positivos puede alterar la organización y uso de la información en nuestra memoria, facilitando la integración de ideas inicialmente no relacionadas entre sí
- c) *Atención redirigida*: ciertos estados de ánimo, como la ansiedad o la depresión, pueden redirigir nuestra atención hacia cuestiones que requieren mayor urgencia, en unas ocasiones interfiriendo en nuestros pensamientos, pero, en otras, ayudándonos a priorizar entre nuestras demandas internas y externas.
- d) *Emociones motivadoras*: los estados de ánimo pueden ser usados para motivar la persistencia ante tareas desafiantes entre las estrategias para motivarnos a partir de las emociones, están, por ejemplo, la de utilizar emociones positivas para aumentar la confianza en las propias capacidades (autoeficacia), o la de anticipar emociones negativas ante un posible mal rendimiento para, así, motivarnos a hacer el trabajo y el esfuerzo necesarios para compensar las dificultades anticipadas y conseguir, al final, un rendimiento óptimo (Salovey y Mayer 1990; Bisquerra y otros 2015).

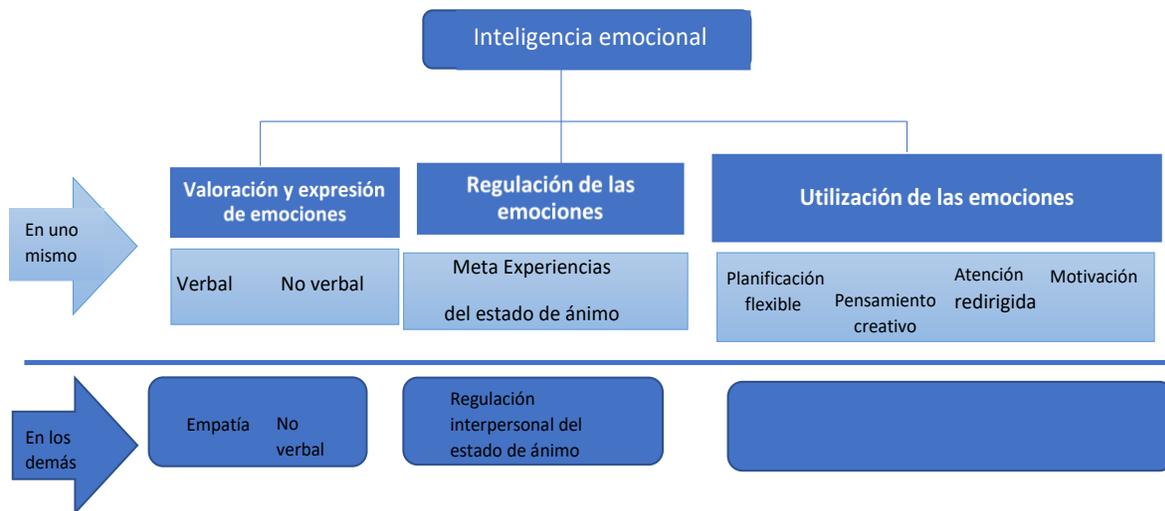


Figura 2. Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)

Siete años después de su primera definición formal de IE, Salovey y Mayer revisaron su trabajo admitiendo que su formulación original les parecía vaga en algunos términos y pobre en el sentido de que hablaba únicamente de percibir y regular emociones, pero no de pensar sobre sentimientos y emociones, razón que les movió a proponer una nueva definición de IE. El concepto final que proponen Mayer y Salovey (1997) une solamente la esfera cognitiva y la afectiva, no así la motivacional, como hacen autores como Goleman (2000) o Bar-On (2006).

Los trabajos de investigación realizados apoyan la existencia de una IE que es considerada como una habilidad mental distinta de la inteligencia estándar, analítica (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). De esta forma Mayer, Salovey y Caruso (2000) conciben la IE como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

- I. *Percepción emocional*: las emociones son percibidas y expresadas
- II. *Integración emocional*: las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción cognición).
- III. *Comprensión emocional*: señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones.
- IV. *Regulación emocional*: los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal (Bisquerra,2003).

1.2.2. Modelos mixtos de IE

Los modelos mixtos, combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones (Trujillo & Rivas, 2005).

1.2.2.1. *Inteligencia emocional de Daniel Goleman*

Desde la aparición del concepto IE en 1990, diversos autores han propuesto su concepto incluyendo en este, un conjunto de competencias, rasgos o habilidades de acuerdo con la definición enunciada.

Como es conocido, fue el libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995) el que difundió este concepto de forma espectacular, al ser un best seller en muchos países. Goleman reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer (Bisquerra , 2003).

Goleman (1995), contrasta la IE con la inteligencia general, llegando a la conclusión de que todos pueden ser inteligentes emocionales y lo más importante que las competencias emocionales se pueden aprender. (Bisquerra, 2003).

El punto de vista de Goleman (1995) probablemente es el que se haya difundido más recogiendo las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), su modelo se centra en el desempeño en el mundo de la empresa y del liderazgo organizativo y considera que la inteligencia emocional es:

- I. *Conocer las propias emociones*: el principio de Sócrates “conócete a ti mismo” nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre.
- II. *Manejar las emociones*: la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
- III. *Motivarse a sí mismo*: una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente relacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, auto motivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
- IV. *Reconocer las emociones de los demás*: en otras palabras, la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las emociones de los demás. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicio en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogo, médicos, abogados, expertos en ventas)
- V. *Establecer relaciones*: el arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. (Bisquerra, 2003).

Goleman (1995), concibe la IE como un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de automotivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza. Para Goleman (2000) un individuo que posee un buen nivel de inteligencia emocional no necesariamente dominará diversas competencias emocionales, ya que el primer concepto sólo indica la potencialidad que tiene la persona para el uso de habilidades inter e intrapersonales como lo indica en el siguiente extracto: *Una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente* (Goleman, 2000).

1.2.2.2. Modelo de Bar-On

Para Reuven Bar-On, define IE, como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente (Bar-On, 2006).

Con base en esta definición el autor formula un modelo denominado Emotional Social Intelligence (ESI), producto de un largo proceso de investigación, donde instrumenta la inteligencia socioemocional en cinco dimensiones básicas (Bar-On, 2006):

- I. *Intrapersonal*. Esta dimensión consiste en tener conciencia de las propias emociones, así como de su autoexpresión, las habilidades y competencias que la conforman son: autorreconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y auto actualización.
- II. *Interpersonal*. Dimensión que considera a la conciencia social y las relaciones interpersonales como su punto central, las habilidades y competencias que la comprenden son: empatía, responsabilidad social y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

- III. *Manejo del estrés*. Los puntos centrales de esta dimensión son el manejo y regulación emocional, las habilidades que la conforman son: tolerancia al estrés y control de impulsos.
- IV. *Adaptabilidad*. El núcleo de esta dimensión es el manejo del cambio, las habilidades y competencias que la integran son: chequeo de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.
- V. *Humor*. Es la última dimensión, se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida, se integra de las habilidades: optimismo y felicidad.

Como se puede apreciar dentro del modelo de Bar-On (2010), las competencias integran la inteligencia emocional, no obstante, a diferencia de Goleman (2000), Bar-On también integra "habilidades" para configurar su propuesta (Fragoso, 2015).

1.2.3. Modelo de competencias emocionales

Del constructo de inteligencia emocional se deriva el desarrollo de competencias emocionales, para fines de este proyecto, es necesario revisar qué es una CE y su relación con la EE.

Al indagar en la literatura, el término competencia, hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, destrezas necesarias, para realizar actividades en cierto nivel de calidad y eficacia (Repetto & Pena, 2010; Bisquerra & Pérez 2007).

En el marco de la competencia emocional CE, desde 1997 en el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica GROP, que es, un conjunto de expertos de investigación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que está fuertemente consolidado y reconocido, con el objetivo de investigar sobre orientación psicopedagógica en general, y sobre EE en particular. El GROP está formado por una comisión permanente, el líder de esa agrupación es Rafael Bisquerra Alzina. (Bisquerra, 2003).

Según el GROP, la CE, se define como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias, para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

En el concepto de CE, se pueden destacar las siguientes características: en primer lugar, que estas competencias, son aplicables a las personas individualmente o de forma grupal. Implica unos conocimientos “saber”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí. (Bisquerra, 2003).

Por otro lado, la importancia de las CE, en la UNESCO, resulta por la preocupación de la formación de personas capaces de adaptarse a las exigencias del mundo actual, esto se refleja a través del informe Delors (1997) en este se proponen cuatro pilares en los cuales se debería de cimentar la educación para el siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Los últimos dos pilares (aprender a conocer y aprender a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y CE que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida (Delors J. , 1997; Frago Luzuriaga, 2015). A continuación se describen estos cuatro pilares según Delors (1997):

- ✓ *Aprender a conocer*. Se refiere a preparar a los alumnos para la autoformación, autoeducación y autoevaluación; que los procesos de enseñanza- aprendizaje favorezcan el desarrollo de la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la autonomía de juicio.
- ✓ *Aprender a hacer*. Busca que el alumno no sólo busque una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, ponga en práctica sus conocimientos y desarrolle destrezas, habilidades y competencias que necesitará para participar en mundo en constante cambio, organizando conocimientos dispersos en diversas disciplinas.
- ✓ *Aprender a convivir*. Que los métodos de enseñanza-aprendizaje estimulen el entendimiento y tolerancia mutua entre las personas, tanto próximas como extrañas;

desarrollen conjuntamente las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

- ✓ *Aprender a ser.* Sostiene que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, de manera que sea capaz de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Por eso se asume que la educación es un proceso permanente que se desarrolla en distintos espacios y se extiende durante toda la vida.

A partir de lo ya revisado de los modelos de IE, y de lo que son las CE, se considera para fines de este proyecto el modelo de CE del GROU. (ver figura 3) Entendemos que estas CE pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

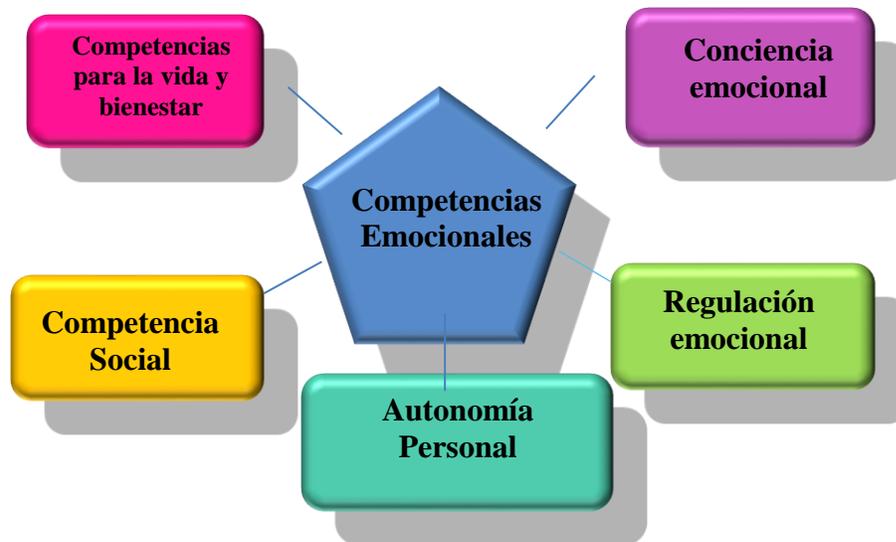


Figura 3. Pentágono de las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007)

1.2.3.1. Conciencia emocional

Este constructo se refiere a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Esta competencia incluye las siguientes características:

- ✓ *Toma de conciencia de las propias emociones:* es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos.

- ✓ *Dar nombre a las emociones*: eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.
- ✓ *Comprensión de las emociones de los demás*: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la comunicación verbal y no verbal, que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. (Bisquerra, 2003).

1.2.3.2. Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, incluyendo las siguientes características:

- ✓ *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición.
- ✓ *Expresión emocional*: es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Incluye la habilidad para comprender que el estado emocional interno.
- ✓ *Capacidad para la regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, regulación de la ira, violencia. Tener mayor tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos como: ira, estrés, ansiedad, depresión, y perseverar en el logro de objetivos a pesar de dificultades.

- ✓ *Habilidades de afrontamiento*: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación, que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- ✓ *Competencia para autogenerar emociones positivas*: es la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. Al igual que la capacidad para autogestionar el propio bienestar en busca de una mejor calidad de vida. (Bisquerra, 2003).

1.2.3.3. Autonomía personal

La autonomía personal, se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. La autonomía emocional se divide en las siguientes áreas:

- ✓ *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- ✓ *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre.
- ✓ *Actitud positiva*: capacidad para tener una actitud optimista al afrontar los retos diarios.
- ✓ *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

- ✓ *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- ✓ *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- ✓ *Autoeficacia emocional*: significa que las personas aceptan su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable (Bisquerra, 2003).

1.2.3.4. Competencia Social

La competencia social, es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, tener una comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante.

- ✓ *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, y valorar los derechos de todas las personas.
- ✓ *Practicar la comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión
- ✓ *Practicar la comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad,

tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

- ✓ *Compartir emociones*: la capacidad que tienen las personas de etiquetar y compartir las emociones con los demás.
- ✓ *Comportamiento prosocial y cooperación*: capacidad para aguardar turno, compartir en situaciones diádicas y de grupo, mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- ✓ *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, decir *no* claramente y mantenerlo, hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado, demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.
- ✓ *Prevención y solución de conflictos*: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Incluye la capacidad de negociación, es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- ✓ *Capacidad de gestionar situaciones emocionales*: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos resumirlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

1.2.3.5. Competencias para la vida y bienestar

Se trata de la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales o sociales, así como situaciones adversas. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

- ✓ *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- ✓ *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- ✓ *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida*: implica reconocimiento de los propios derechos y deberes, desarrollo de un sentimiento de pertenencia, participación efectiva en un sistema democrático, solidaridad, compromiso, ejercicio de valores cívicos, respeto por los valores multiculturales y la diversidad.
- ✓ *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente el bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive como familia, amigos, sociedad.
- ✓ *Fluir*: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

1.2.4. Educación emocional

El término educación emocional aparece por primera vez con la revista *Journal of Emotional Education*, editada en 1973. Se concebía a la misma como la aplicación educativa de la terapia racional-emotiva, brindando pautas para controlar los pensamientos irracionales o automáticos que perjudican el bienestar emocional en los niños en situaciones conflictivas (Pérez & Pena, 2011). Sin embargo, es en España a partir de 1997, siendo el GROOP responsable de trabajar la EE en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las CE.

Bisquerra (2003), define la EE, como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las CE, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El desarrollo de las CE da lugar a la educación emocional. (Bisquerra & Pérez , 2007). La EE es la aplicación práctica que se deriva de la IE, se propone un conocimiento de las propias emociones como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas (Bisquerra, , 2012).

El desarrollo de CE requiere de una práctica continua. Por eso, la EE, se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, debería estar presente en la educación infantil, primaria, secundaria, nivel medio superior y superior, formación de adultos, organizaciones, personas mayores (Bisquerra, 2011).

Los objetivos de la EE pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de auto motivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir. (Bisquerra, 2003).

La práctica de la EE puede adoptar múltiples formas, La mejor probablemente sea a través de programas, en los que se parte de un análisis de necesidades, a partir de las cuales se establecen objetivos apropiados a los destinatarios, para lograrlo se proponen objetivos con estrategias de

intervención y la puesta en práctica a través de ejercicios, actividades y una evaluación del programa. Un mínimo para considerar que se está impartiendo EE, sería un programa de unas diez sesiones en un mismo trimestre (Bisquerra,2012).

1.2.4.1. Características de los programas de educación emocional

Los programas de EE pueden llevarse a cabo de diferentes formas dentro de las instituciones educativas estas son a través de:

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

desarrollados en la acción tutorial, además de que es brindada a todos los estudiantes.

- f) ***Integración curricular***, en esta los contenidos de la EE se integran en el currículo académico de forma transversal. Los docentes pueden trabajar sus asignaturas a la par de desarrollar contenidos de la EE.
- g) ***Integración curricular interdisciplinaria***, en esta forma de intervención, los profesores deben de coordinarse trabajar en sus asignaturas aspectos relacionados en la EE.

La importancia de la IE y las CE es reconocida a nivel internacional por organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, esta afirma que los cambios ocurridos tanto en las empresas como en la economía están poniendo un creciente énfasis en los elementos de la IE. Esto repercute en las exigencias de los egresados universitarios por parte del mercado laboral, que busca en ellos, además de los conocimientos académicos, un valor agregado en sus habilidades sociales y emocionales (Fragoso, 2015). También la OCD, dentro de su informe DeSeCo, compilado por Rychen y Hersh (2004), identifica el conjunto de competencias necesarias para que tanto niños como adultos lleven vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna, establece una categoría específica de competencias clave para interactuar con grupos socialmente heterogéneos. Dicha categoría de competencias se desprende de la inteligencia emocional y son las siguientes: 1) El uso de herramientas de manera interactiva 2) Relacionarse con los demás en grupos heterogéneos y 3) Actuar de manera autónoma (Hersh, 2012; Esteve, Adell, & Gisbert, 2013).

1.2.5. Evidencias de programas de EE e IE para el desarrollo de CE

Castillo y Pérez (2013), realizaron una intervención en el espacio de tutoría, en esta participaron 26 estudiantes de quinto y sexto de primaria, con el objetivo de evaluar los beneficios de la aplicación de un programa de EE con duración de seis sesiones, dirigido a promover las CE

del modelo del GROU. Los resultados previos a la intervención ofrecieron información estratégica para adecuar las dinámicas a las necesidades del alumnado. Esto con el cuestionario CDE-9-13 y la evaluación de autoestima. Tras valorar el análisis de necesidades, se orientó el programa hacia tres de las competencias que tienen que ver con la mejora del conocimiento de uno mismo y las relaciones interpersonales: la autoconciencia, la autonomía y la regulación emocional. Después de la impartición del programa, se demuestra que las competencias emocionales mejoraron en todas las dimensiones. Se observaron cambios significativos en la competencia emocional total y en las dimensiones de regulación emocional y autonomía emocional.

Cejudo (2015), implementó un programa de IE, dentro de las actividades de tutoría a nivel secundaria, en el programa *Dulcinea*, participaron 507 estudiantes, de los cuales a 215 se les incluyó en el programa y fueron comparados con 292 que no lo llevaron. Los resultados señalan que el grupo que tomó el programa *Dulcinea* obtuvo mejorías en las puntuaciones IE rasgo, así como en la IE capacidad.

Finalmente, Ruvalcaba Romero, Gallegos, & Fuerte (2017) realizaron un estudio transversal, en el que analizan la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales. Un total de 490 estudiantes adolescentes completaron tres escalas correspondientes a cada una de las variables analizadas. Los resultados muestran que cuanto mayor sean las competencias socioemocionales del alumnado, mayores serán sus conductas prosociales, generando, a su vez, un mejor clima escolar. Se observó que las competencias emocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas predijeron el 24% de las conductas prosociales de los adolescentes. Asimismo, las competencias emocionales de adaptabilidad, manejo del enojo y emociones positivas explicaron el 9% del apoyo que los alumnos perciben por parte de sus profesores (Ruvalcaba y otros, 2017).

Por su parte, investigaciones llevadas a cabo por Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017), evaluaron el papel protector de tres variables ante la emisión de conductas agresivas. Estas tres variables son: la IE, la capacidad de control cognitiva y el estatus

socioeconómico de los padres. Se encontró, como altos niveles en las tres variables se relacionan con un menor número de conductas agresivas tanto en niños como en adolescentes. Los autores ponen especial énfasis en la necesidad de reducir estas conductas agresivas, debido a su alta prevalencia y sus consecuencias negativas. No obstante, dada la dificultad de intervenir en el estatus socioeconómico de los padres, los autores proponen el desarrollo de las habilidades individuales de IE y de control cognitivo en esta población. (Gutiérrez, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017).

Navarro (2017), en su tesis doctoral, refiere que por medio de la educación emocional se cambia la mente y la conducta. Los resultados de su investigación aluden a la importancia de este tipo de programas a todos los niveles educativos, sus beneficios y la necesidad de realizar investigación. La educación emocional, logra conformar personas más independientes, con mejor autoestima, autorreguladas, con bienestar, éxito personal y académico. Previniendo el riesgo a situaciones de peligro, como adicciones, violencia, maltrato, autolesiones, entre otros (Bisquerra, Pérez, & García, 2015; Bisquerra, 2014; Jiménez & López-Zafra, 2009; Navarro, 2017; Retrieved from Loyola eCommons, Psychology: Faculty Publications and Other Works, 2015).

Por otro lado, una de las propuestas a nivel mundial, es de la Unión Europea para estandarizar la educación superior en conocimientos, habilidades y actitudes, a esta propuesta se le denomina “Proyecto Tuning”, y también se cuenta con la versión adaptada para América latina, compilada por Beneitone, Esquetini, Gonzáles, Maletá, Suifi y Wagenaar (2007). El proyecto Tuning establece, que entre las competencias generales que debe manejar cualquier profesionista están las que le permiten relacionarse con otros, tales como: la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad para conducir hacia metas comunes, capacidad para actuar ante nuevas situaciones y capacidad para la toma de decisiones, todas ellas relacionadas con CE e IE (Fragoso, 2015). El proyecto es de relevancia, ya que en la actualidad, las organizaciones, además de emplear a personas con conocimientos teóricos y prácticos, buscan personas que también tengan CE, ya que estas favorecen la adaptación del individuo a su entorno laboral (Repetto y otros, 2007). Igualmente, la ANUIES, enfatiza que no es posible desarrollar las

competencias que requieren los futuros profesionistas a través de métodos tradicionales, sino que es necesaria una formación integral que englobe aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales desde antes del ingreso a las instituciones de educación superior hasta su egreso (ANUIES, 2000).

1.2.5.1. La UNAM y programas de desarrollo de habilidades para la vida en tutoría

Los programas de acompañamiento en el mundo han demostrado ser altamente positivos como mecanismo de compromiso social y apoyo al desarrollo educativo, motivacional, cultural y afectivo de los niños (UNAM-DGOAE, 2018). En el caso de la UNAM, la DGOAE diseñó y construyó un modelo de programa retomando la filosofía original del Peraj en Israel, pero adecuándolo al contexto de nuestro país, de manera que el programa se establece y consolida como una opción de servicio social para los universitarios, en particular para los becarios de PRONABES, quienes tienen el compromiso de realizar el servicio social en programas comunitarios de alto impacto social.

El programa tutorial Peraj, busca apoyar a niños que no cuentan con todos los medios para un óptimo desarrollo y visión del futuro, a través de la asignación de un tutor universitario que los acompaña durante un ciclo escolar, con el objetivo de fortalecer su capacidad para sobreponerse a las situaciones de adversidad que puedan enfrentar, así como apoyarlos a desarrollar su potencial humano (UNAM-DGOAE, 2018).

El Programa Peraj, tuvo su origen en Israel en 1974 y es iniciado por un pequeño grupo de científicos y estudiantes del Weizmann Institute of Science como un proyecto experimental de acompañamiento de estudiantes de educación superior, a niños y jóvenes que requieren de apoyo educativo y emocional, y que residan en comunidades en vías del desarrollo o marginadas (Hernández & Villegas, 2017). A partir de entonces, se conformó como un programa institucional en el que jóvenes universitarios adquieren el compromiso de ser tutores de niños de educación primaria. En la actualidad, Peraj es un proyecto nacional en Israel, en el que participa alrededor del 20 % de los estudiantes de licenciatura del país con más de 30,000 tutores anualmente.

La propuesta de implantar este programa en la UNAM fue presentada en 2002 al Dr. Juan Ramón de la Fuente, y actualmente se implementa en las cinco Facultades de Estudios Superiores y en la DGOAE, participando aproximadamente 350 binomios (tutor-niño) cada año. Para los estudiantes, el programa busca favorecer su formación integral y compromiso social, desarrollar su capacidad como facilitadores del aprendizaje y generadores de vínculos socioafectivos, fortalecer habilidades complementarias al desempeño profesional tales como: creatividad, iniciativa, trabajo en equipo, expresión oral y escrita, organización de eventos y, por último, consolidar la aplicación de los conocimientos disciplinarios adquiridos, mediante la identificación, diseño, elaboración e impartición de temáticas útiles para la formación de los niños (De Gortari, Navarrete, & Gilardi, 2007).

En una investigación hecha por Aguayo y otros (2010), sobre el programa Peraj en la Universidad Autónoma de Yucatán en estudiantes de servicio social, reportan que un gran logro del programa fue la construcción de estrechos vínculos entre universitarios y sus respectivos niños. Estos vínculos fueron visibles a lo largo de los meses y, sobre todo, al momento de la clausura: hubo abrazos, lágrimas, muchas sonrisas, regalos entregados y recibidos por ambas partes. Los nexos de comunicación persistían en varios casos después de meses de concluido el programa.

Los siguientes comentarios son muestra del afecto de los universitarios para con los pequeños que estuvieron a su cargo:

"Quiero mucho a C, sigo en contacto con él, incluso lo he traído conmigo a pasar la mañana aquí a la Facultad, nos hablamos y nos enviamos mensajes"; "Fue muy padre lograr empatía con mi niña. Tuve que compartir cosas íntimas de mi vida para apoyarla...eso fue muy bueno. Yo no tuve con quien compartir cuando era niño"; "Nos hicimos amigas, a veces hasta ella me daba consejos"; "Hubo un aprecio recíproco. Me buscó por celular en septiembre y sigo en contacto con él"; "Al principio sentí una barrera entre E y yo, al final nos llevábamos muy bien (Aguayo, Gamboa, & Reyes, 2010, p.15).

Los jóvenes se refirieron al desarrollo de otras habilidades que les enriquecieron como personas o como futuros profesionistas: *"Desarrollamos mucha creatividad para hacer motivador y placentero el trabajo. Aprendí que las cosas no tienen que ser tan rígidas, inflexibles y estructuradas para que salgan bien; pueden ser flexibles y divertidas y aun así hacerse con mucha seriedad y buscando objetivos concretos. Esa creatividad que desarrollamos, para mí ha sido como una semillita que me ha llevado a involucrarme en más cosas; Me gustó mucho la interdisciplinariedad; a nosotros nos pedían consejos como psicólogos, esto nos dejaba mucha responsabilidad, pero al mismo tiempo nos enfrentaba al mundo real; desde fuera, ya no éramos vistos sólo como estudiantes, sino que éramos profesionales preparados y debíamos actuar como tales* (Aguayo, Gamboa, & Reyes, 2010,p.16).

Tales investigaciones, permiten corroborar que el espacio de la tutoría es idóneo para realizar actividades que fortalezcan y desarrollen las habilidades emocionales, dentro de las que se incluyen competencias emocionales y conductas prosociales.

2. MÉTODO

2.1. Planteamiento y justificación del problema

El bienestar emocional de los estudiantes de educación superior es un objetivo fundamental para toda Institución, por lo que el PIT, adquiere un papel crucial para favorecer la formación integral de los jóvenes.

La EE pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal, ni tampoco por el núcleo familiar. Un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen una inestabilidad emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención (Bisquerra, 2003). Es importante que los estudiantes puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales que les permitan actuar no sólo en la vida, sino también en su desempeño laboral y profesional. Dado que la confrontación constante con situaciones inéditas demanda de creatividad, reflexión y ética con criterios sustentados y abiertos a la complejidad (Mazabel & Tamayo, 2014).

Son estas, algunas de las razones por lo que la educación emocional es considerada como un factor fundamental en la instrucción de los estudiantes universitarios. Con lo cual, se previene y se cuida el bienestar personal, y se les ayuda a enfrentar las dificultades cotidianas y profesionales.

Aunque no se utilizan el término EE en el informe de la UNESCO, si se hace referencia a una serie de habilidades y destrezas que no están relacionadas directamente con los conocimientos de una disciplina, sino por el contrario, se vinculan mucho más a los aspectos personales, relacionados con el manejo social y emocional. De esta manera, Delors (1996) hace hincapié, que la educación debe ser impartida de forma integral, y propone los importantes cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*, los últimos estrechamente relacionados con competencias emocionales.

Las universidades centran sus esfuerzos en preparar a los estudiantes en todo lo relacionado con una disciplina o ciencia, sin embargo, los espacios en donde se desarrollen el *aprender a convivir y a ser*, se encuentran más limitados. Los planes de estudio y los tiempos curriculares limitan al docente a dedicar sus esfuerzos a los saberes actitudinales, concentrándose en los disciplinares.

Los programas de tutoría son espacios creados para dar respuesta a problemáticas que viven los estudiantes y que impactan en su vida académica. Para dar respuesta a estas situaciones, son constituidos los programas de tutoría, los cuales son idóneos para llevar a cabo este tipo de intervenciones, ya que promueven el desarrollo integral de los estudiantes, evitando el rezago, la deserción, reprobación y favoreciendo el egreso y la titulación. Solórzano y otros (2015), han llevado a cabo con éxito intervenciones para la promoción las habilidades personales, y encontraron que la tutoría mejora el desarrollo académico, favorece la solución de problemas, la reflexión y la convivencia social.

Los estudiantes de psicología requieren una serie de competencias sociales, emocionales y actitudinales, que les permitan la comprensión de los dilemas sociales y de salud mental que enfrenta nuestro país. Por tanto, deberá de desarrollar desde que ingresa a la universidad, una actitud crítica constructiva que les permita apertura y respeto a la diversidad, tanto a las diferentes perspectivas psicológicas, como de las formas de vida de las personas. Así como sensibilidad social y actitud de servicio, además de habilidades para adaptarse a situaciones muy diversas de forma rápida y asertiva. Ser capaz de analizar situaciones, para organizar, planear la solución de problemas y tomar decisiones. En el actual plan de estudios se establece que el estudiante debe ser capaz de trabajar con grupos vulnerables, por ejemplo, personas con discapacidad intelectual DI, en situación de calle, que sufren violencia, entre otros. El estudiante deberá también, tener una gran solidez teórica y práctica, pero con la posibilidad de manejar situaciones de presión.

La Facultad de Psicología, está trabajado arduamente para identificar los principales problemas que aquejan a sus estudiantes. Aunque aún se cuenta con estadísticas confiables, el PIT-FP recibe suficientes estudiantes que solicitan atención psicológica, además, los tutores también los envían para ser canalizados y reciban apoyo psicológico. Desde el 2014, el PIT-FP ha organizado talleres intersemestrales exclusivamente para atender aspectos relacionados con las habilidades emocionales de los estudiantes, como: autoestima, manejo de emociones, atención plena, control de estrés y violencia en la pareja, entre otros, todos con gran éxito.

Con todos los puntos antes expuestos, el presente proyecto de investigación aplicada pretende desarrollar habilidades emocionales en estudiantes de primer semestre, dentro del PIT-FP. A continuación, se desglosa de forma sistematizada y precisa los alcances de tal intervención:

2.2. Pregunta de investigación

¿Cómo se modificaron las competencias emocionales de los estudiantes de primer semestre que participaron en el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s?

Objetivo general

Determinar los cambios en las competencias emocionales de los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología de la UNAM, después de haber participado en el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s.

2.2.1. Objetivos específicos:

- ✓ Medir las competencias emocionales de los estudiantes de primer semestre, a través del instrumento de Perfil de Inteligencia Emocional PIEMO 2000 y la Escala de Habilidades Prosociales para adolescentes EHP-A, antes y después de la participación en el proyecto UNAMig@ sin Fronter@s.

- ✓ Comparar las competencias emocionales de los estudiantes antes de iniciar y concluir el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s.
- ✓ Comparar las habilidades prosociales de los estudiantes antes de iniciar y concluir el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s.
- ✓ Presentar algunas evidencias de índole cualitativo como opiniones recabadas de bitácoras que sean útiles para explicar los resultados

2.3. Hipótesis

- ✓ Se observará un aumento en las competencias emocionales de los estudiantes de primer semestre, una vez finalizado el proyecto especial UNAMig@ Sin Fronter@s.
- ✓ Se observará un aumento en las habilidades prosociales de los estudiantes, una vez finalizado el proyecto especial UNAMig@ Sin Fronter@s.

2.4. Tipo de estudio y diseño

El tipo de estudio que se presenta es mixto, estos estudios utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias. Se visualiza a la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo peso (Hernández-Sampieri & Mendoza T, 2018). En específico, la investigación que se presenta a continuación es un estudio mixto secuencial. Es decir, en una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método. Los datos recolectados en una fase del estudio, se utilizan para informar, complementar a la otra fase o desarrollarla (Creswell, 2009)

Tipo de muestreo:

No probabilístico por conveniencia, ya que los participantes son un grupo conformado con disponibilidad para realizar la intervención (Hernández y otros 2014).

2.5. Definición de variables

Variable Independiente

- I. Participar en el proyecto especial UNAMig@ Sin Fronter@s

Variable Dependiente

- II. Las competencias emocionales y habilidades prosociales

Tabla 1. Definición conceptual y operacional de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Competencias Emocionales	Es el conjunto de conocimientos capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales(Bisquerra Alzina, 2003).	Escala PIEMO 2000, constituida por las siguientes subescalas: Inhibición de impulsos, empatía, optimismo, habilidad Social, expresión emocional, reconocimiento de logro, autoestima y nobleza(Cortés Sotrés et al., 2000).
Habilidades Prosociales	Son las acciones realizadas voluntariamente con el objetivo de beneficiar a otras personas. Se considera la capacidad de ayudar, cooperar, donar, confrontar, consolar o compartir (Auné, Abal, & Attorresi, 2011)	Escala EHP-A, constituida por los siguientes factores: Toma de perspectiva, solidaridad y respuesta de ayuda, altruismo y asistencia (Morales & Suárez, 2011).

2.6. Participantes

2.6.1. Descripción de los Amigos-Estudiantes

La muestra estuvo constituida por 10 estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología de la UNAM 4 hombres y 6 mujeres, con una edad entre 18 y 22 años. A los estudiantes de la facultad, se les denominó: *Amigos-Estudiantes*. Fueron invitados a partir de la materia “Identidad Universitaria”, con el apoyo de la profesora titular. En el apartado de Entrevista se indican algunos aspectos adicionales que fueron tomados en cuenta para elegir a los estudiantes,

Además, participaron 10 personas con discapacidad intelectual (DI) que viven de forma permanente en la Fundación Fraternidad sin Fronteras IAP (FFSF), la cual se caracteriza por dar asilo definitivo a personas con DI en situación de abandono a quienes para fines del proyecto se les llamó: *Amigos-Residentes*.

En la siguiente tabla se señalan las características de cada Amigo- Residente, sus edades y el grado de discapacidad que fue reportado por la FFSF, los cuales se clasificaron en: discapacidad intelectual leve (DIL) y moderada (DIM). La edad de los Amigos- Residentes oscilaba entre los 9 hasta los 67 años.

Tabla 2. Datos demográficos Amigos-Residentes

Amigo-Residente	Edad informada por la FFSF del Amigo-Residente	Grado de Discapacidad reportada por FFSF	Amigo-Estudiante asignado
1-MRo	42	DIM	M-8
2-Mau	67	DIM	H-7
3-HEd	15	DIL	M-4
4-HClv	28	DIL	M-9
5-HJa	24	DIM	M-1
6-MJo	62	DIL	M-6
7-HJo	9	DIL	H-3
8-MMa	24	DIM	M-5
9-MCa	17	DIL	H-10
10-HMAn	31	DIM	H-2

En la tabla 2. Se indican la clave designada al Amigo Residente: número de participante, sexo (M=mujer; H= hombre) e iniciales de identificación personal; la edad, el nivel de discapacidad proporcionado por la FFSF (DIL= leve; DIM= moderado); y la clave de su Amigo- Estudiante asignado.

2.7. Escenarios

Para el desarrollo del proyecto fueron indispensables los siguientes escenarios:

Escenario I. Instalaciones de la Facultad de Psicología

- ✓ La Coordinación del PIT-FP fue utilizada para llevar a cabo los acompañamientos con expertos sobre el tema de DI. También, se realizaron sesiones de videollamadas. Asimismo, se utilizó un salón para impartir un Taller de Educación Emocional (TEE). Por último, los espacios deportivos, fueron empleados para recibir la visita de los Amigos- Residentes para un convivio.

Escenario II. Sede externa de la Facultad de Psicología

- ✓ El “Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial” (CISEE), en donde conocieron una forma diferente de dar atención a niños y jóvenes con DI, en donde se mostró la filosofía, visión y las actividades con que la institución trabaja con jóvenes con DI para integrarlos a la vida cotidiana y laboral.

Escenario III: sede externa Fundación Fraternidad sin Fronteras FFSF

- ✓ En este escenario se realizaron tres visitas: (1) inducción y conocer las instalaciones; 2) asignar y familiarizarse con su Amigo-Residente; 3) convivencia de cierre.

2.8. Instrumentos

- a) *Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes EHP-A*, construida por Morales Rodríguez y Suárez (2011), en la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, México. Este inventario fue desarrollado para evaluar las habilidades sociales positivas avanzadas, entendidas como conducta prosocial. Se encuentra conformada por 20 ítems, distribuidos en cuatro subescalas:
 - I. *Toma de Perspectiva* (5 ítems, $\alpha = .70$) Se refiere a la capacidad que tienen un sujeto para ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas.
 - II. *Solidaridad y Respuesta de ayuda* (6 ítems, $\alpha = .71$). La solidaridad se refiere a la virtud y deber social con las personas más necesitadas, beneficiando a un máximo de personas. La respuesta de ayuda es la acción del sujeto ante una carencia del otro.

- III. *Altruismo* (5 ítems, $\alpha = .67$) Es toda conducta prosocial que se realiza por motivos o valores residentes, sin buscar recompensas externas.
- IV. *Asistencia* (4 ítems, $\alpha = .71$) Es la ayuda física que se le proporciona a alguien ante una situación de emergencia

Morales, Rodríguez y Suárez (2011) elaboraron el inventario en base a la discusión teórica y aspectos empíricos relacionados con las propiedades de la conducta prosocial. La escala fue desarrollada y validada con una muestra de 1172 participantes mexicanos con una edad entre los 11 y 25 años. Su índice de confiabilidad es de $\alpha = 0.859$ y la *varianza explicada de 47.15%*. La escala original es valorada mediante una escala Likert de cuatro opciones (*no me describe, me describe poco, me describe regular y me describe bien*) Su tiempo promedio de aplicación es de 20 minutos, la aplicación puede ser de forma individual y grupal.

- b) ***Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000)***, este instrumento, engloba las características fundamentales de la inteligencia emocional, se plantea como un instrumento que permite evaluar dicho constructo. Consta de 161 reactivos, agrupados en 8 escalas: inhibición de impulsos, empatía, optimismo, Habilidad social, Expresión emocional, Reconocimiento de logro, Autoestima y Nobleza. El instrumento es dirigido a personas de 16 a más de 80 años, Se puede aplicar de manera individual o grupal. Se aplicó de forma individual en línea. Está estandarizado en población mexicana (Cortés, Barragán, & Vázquez, 2000)

El contenido del instrumento está basado en la teoría de Salovey (Capacidad para conocer y manejar las propias emociones, reconocer las emociones de los demás y manejar las relaciones) se utilizaron los factores propuestos por la asociación Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada, las cuales son: control emocional,

Autoestima, Control de los impulsos, Manejo del estrés, Habilidad social, Balance Creativo, Habilidad de comunicación y manejo de metas(Cortés et al., 2000).

A continuación, se describen cada uno de los factores que constituyen la prueba PIEMO 2000:

- I. Inhibición de impulsos: refleja la habilidad que tiene una persona para controlar el comportamiento impulsivo. Esta escala cuenta con 25 reactivos que intentan reflejar la manera en que una persona ejerce control sobre sus propios impulsos o las dificultades que enfrenta para controlar sus emociones.
- II. Empatía: esta escala consta de 17 reactivos que permiten reflejar la capacidad de respuesta de los sujetos, para sentir, comprender e identificar las vivencias ó experiencias emocionales de los otros. Una puntuación alta en esta escala muestra la capacidad de empatía de las personas en relación con otros.
- III. Optimismo: es la escala con 28 reactivos, presenta el estilo emocional optimista de los sujetos para contender la realidad. Una puntuación alta nos muestra a una persona con capacidad para resolver los retos que enfrenta en su vida, con habilidades mayores para las relaciones interpersonales y con una actitud positiva ante las exigencias de la vida cotidiana.
- IV. Habilidad social: esta escala se compone de 16 reactivos que nos muestran la capacidad del sujeto para relacionarse con los otros en un medio convencional, son personas que encuentran satisfacciones por medio de la convivencia con los demás y que cuentan con habilidades peculiares que favorecen su interacción en diversos contextos, ya sean familiares, laborales o sociales.

- V. Expresión emocional: cuenta con 14 reactivos y nos refleja la capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante las situaciones cotidianas.
- VI. Reconocimiento de logro: consta de 24 reactivos que nos proporcionan información sobre la capacidad de los sujetos para reconocer los logros obtenidos a lo largo de su vida familiar, laboral y social.
- VII. Autoestima: se compone de 27 reactivos que reflejan la autoestima de los sujetos, entendida como la capacidad que se tiene para percibirse a sí mismo. Y a la vez de reconocer sus competencias y auto eficiencia.
- VIII. Nobleza: consta de 11 reactivos y refleja a una persona con rasgos benévolos y propositivos en sus relaciones interpersonales, sin interés por dominar el comportamiento de los otros.

Cabe señalar que ambos cuestionarios, tanto la EHP-A y PIEMO 2000, fueron modificados en su escala de evaluación a 10 puntos, la razón es que, con una escala mayor a 5 puntos, es posible detectar cambios a través del tiempo, es decir, la sensibilidad del instrumento incrementa (Bisquera & Pérez, 2015). Para el PIEMO, un puntaje menor indica mejores habilidades en la inteligencia emocional, mientras que para el EHP-A respuestas con puntajes mayores indican mejores habilidades prosociales.

C) Bitácora de los acompañamientos y las videollamadas. Se utilizó una bitácora en línea que debía llenar cada Amigo-Estudiante después de su videollamada, en donde podía anotar aspectos como: de qué cosas conversaron, cómo se sintieron, cómo observó a su Amigo-Residente, qué problemas tuvieron. Además, después de cada acompañamiento en el PIT-FP y de las visitas, los estudiantes pudieron anotar opiniones y comentarios.

D) Audio para el cierre del proyecto, se utilizaron grabaciones de los comentarios de los Amigos estudiantes.

Materiales

Básicamente se utilizó uno de estos aparatos para las video llamadas: computadora, tablet, celular. Además, se requería la conexión a internet para poder realizarlas. El resto de los materiales utilizados por los participantes fueron comunes, como plumones, lápices, papel, para realizar actividades recreativas con los Amigos-Residentes de FSF.

2.9. Procedimiento

2.9.1. Fase 1: contacto con la Fundación Fraternidad Sin Fronteras IAP (FFSF)

Se invitó a participar a la FFSF en el proyecto, se les explicó en qué consistía y los objetivos del proyecto. Se les indicó que el proyecto tendría una duración de aproximadamente cuatro meses, considerando el tiempo exclusivo de contacto con los participantes de la FFSF.

El **objetivo principal** para la institución consistió en que los *Amigos-Residentes* elegidos por la institución compartieran un espacio de amistad con un *Amigo-Estudiante* de la Facultad de Psicología de la UNAM. Los participantes se verían en persona tres veces y el resto de los contactos sería una vez a la semana a través de video llamadas. Una vez obtenida la aprobación de la institución, se firma el consentimiento informado correspondiente. (ver anexo 1)

2.9.2. Fase 2: invitación y acuerdos con la titular materia “Identidad Universitaria”

Se elige un grupo de la materia “Identidad universitaria” de primer semestre, que pertenece al eje Contextual del plan de estudios 2008. Se llega a un acuerdo con la profesora titular de la materia y se le explica que el proyecto tiene dos objetivos. El primero se le denominó **Objetivo principal** (antes indicado) que sería conocido por los estudiantes y la institución, y el **Objetivo del**

proyecto o de investigación: determinar los cambios en las competencias emocionales de los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología de la UNAM, después de haber participado en el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s, el cual sería explicado y trabajado con los estudiantes en el TEE, que se impartiría al finalizar el proyecto.

2.9.3. Fase 3: invitación a los estudiantes

El siguiente paso fue invitar a los estudiantes del grupo correspondiente, para lo cual, se les hizo una visita al grupo de identidad universitaria, donde se les planteó el **Objetivo principal**: hacer un amigo con alguna persona con DI que reside en la FFSF durante un semestre, la modalidad sería a través de videollamadas. Por el momento, no se hizo énfasis en el objetivo del proyecto. Además, se les explicó que deberían asistir a una serie de actividades complementarias organizadas en la Coordinación del PIT-FP. Además, se les platicó grosso modo sobre la FFSF, por ejemplo: que se trata de una fundación que brinda programas alimentarios, médicos, de vivienda y vestido, así como atención física, emocional y psicológica a personas con DI en estado de abandono. Se les recalca que la población de la fundación es muy variada, incluyendo personas de la tercera edad y niños, con múltiples discapacidades.

Se les explicó los requisitos de inclusión para el proyecto, que serían: disposición de tiempo, compromiso e interés. Los aspirantes anotaron sus datos en una lista para posteriormente ser llamados a una entrevista.

2.9.4. Fase 4: entrevista, selección de participantes y aplicación de pretest

Posteriormente se citó a una entrevista a los 22 estudiantes interesados. La entrevista realizada fue estructurada, con una duración aproximada de 15 a 20 minutos por alumno. La entrevista contenía los siguientes aspectos a indagar: intereses y compromisos, expectativas, disponibilidad de tiempo y conocimientos sobre la DI. Con la entrevista se logró identificar algunas de las fortalezas, la motivación y la actitud hacia el proyecto. Finalmente se seleccionaron 10 estudiantes, cinco revelaron nunca habían colaborado en un proyecto o actividades de voluntariado

o índole prosocial, por tanto, tenían dudas de cómo podría ser la interacción con una persona con DI. Mientras que, los cinco restantes, ya habían participado en actividades de voluntariado o índole prosocial, y les interesaba ayudar a los demás. Aunque su participación en actividades prosociales no fue un criterio de exclusión o inclusión, los jóvenes seleccionados que cubrían los requisitos de interés y disponibilidad de tiempo, tenían dichas características, lo que permitió constituirse como un grupo equilibrado. Una vez que se tienen a los 10 estudiantes se da inicio formalmente al proyecto especial y se administran las pruebas psicométricas PIEMO 2000 y EHP-A, los cuales fueron enviados como formularios en línea, además de firmar el consentimiento informado correspondiente para los estudiantes, en donde se indica que sus datos son confidenciales y que el material recabado sería para uso exclusivo de la investigación. (ver anexo 1b)

2.9.5. Fase 5: acompañamientos PIT y conexiones UNAMig@

Los 10 estudiantes que participaron fueron instruidos sobre todas las actividades y modalidades de acompañamientos ligadas al PIT en las que iban a participar, (vistas en el tema de tutoría de esta investigación) como: *formación en la acción, acompañamiento entre colegas y acompañamiento entre pares.*

En la siguiente tabla se muestran las actividades que constituyeron el proyecto especial, el lugar donde se llevó a cabo y un resumen de dicha actividad (ver tabla 3).

Tabla 3. Cronograma de Actividades del proyecto especial UNAMig@ Sin Fronter@s.

Actividad	Lugar	Descripción de la actividad
Visita a la FFSF	FFSF	Los estudiantes conocieron sobre la institución, misión, visión, filosofía, forma de trabajo, a los responsables del proyecto por parte de FFSF. En esta visita los alumnos no tuvieron contacto con su futuro Amigo-Residente.
Conoce a tu Amigo-Residente	FFSF	Los Amigos-Residentes y los Amigos-Estudiantes se conocieron través de una dinámica organizada por FFSF. Además, convivieron por un rato.
Videollamadas Prueba		Los estudiantes y los jóvenes de la fundación realizaron videollamadas prueba, a través de la aplicación Hangouts.
Visita CISEE	CISEE	Los estudiantes conocieron el CISEE, su misión, visión y filosofía. Las profesoras responsables del CISEE organizaron una serie de actividades. Conocieron los talleres de: sexualidad, baile, pintura y el plan de inclusión laboral.
Programación de Videollamadas	Lugares varios	A partir de esta semana se inician las videollamadas, con un total de 18 por cada diada, se organizan los horarios y las sedes.
Mi vida y la DI	PIT-FP	Acompañamiento con el Lic. en Psicología, el cual presenta parálisis cerebral, que afecta solo sus habilidades motoras. Les habló sobre los retos de estudiar una carrera universitaria.
Diferentes peros iguales	PIT-FP	Acompañamiento con la Lic. en Psicología egresada de esta Facultad, la cual compartió su experiencia como docente de jóvenes con DI y su participación en la fundación EN-CO Mariposa Blanca.
Reunión equipo UNAMig@	PIT-FP	Sesión de retroalimentación con los jóvenes. Para resolver inquietudes y problemáticas.
Mi formación y experiencia como psicólogo en Educación Especial	PIT-FP	Acompañamiento con un docente de la Facultad, compartió su experiencia de más de 30 años trabajando con niños y jóvenes con DI.
Visitando a mi Amig@	FFSF	Visita 2. Día de convivencia con su Amigo-Residente.
Posada	Área recreativa FP	Visita 3. Día de convivencia, posada en la Facultad de Psicología. Los jóvenes estudiantes organizaron la actividad de cierre.
Taller de educación emocional (TEE)	PIT-FP	Participación en el taller de TEE, con una duración de tres sesiones.

2.9.6. Fase 6: videollamadas

Se programaron 18 videollamadas por cada diada a lo largo de todo el proyecto, las cuales, tenía un horario acordado. Había videollamadas que se realizaron en las instalaciones del PIT-FP, mientras que otras, desde la casa de los Amigos-Estudiantes. En la FFSF había un responsable de apoyar al Amigo-Residente para establecer la conexión, algunos de ellos podían realizar la conexión por sí mismos, mientras que otros, definitivamente requerían de apoyo.

Algunas videollamadas podían durar hasta una hora, mientras que otras duraban solo unos minutos. Esto dependía de qué tanto el Amigo-Residente estaba dispuesto a conversar, por un lado, obedecía a su estado de ánimo o a su motivación, por otro lado, a sus posibilidades cognitivas para entablar una plática como su atención, su lenguaje, su audición o su estado de salud. Recuérdese que en este proyecto el nivel de discapacidad no era el objetivo primordial. Sin embargo, ésta podía tener un grado de influencia en la manera que se daba la videollamada. Además, en varias ocasiones el nivel de conexión del internet era deficiente.

Al concluir cada videollamada, los Amigos-Estudiantes podían llenar una bitácora en línea, donde hacían observaciones sobre cómo había sido su videollamada, cómo se habían sentido, qué habían platicado, cómo observaban a su Amigo-Residente, si habían tenido problemas. Los Amigos-Estudiantes mantuvieron videollamadas hasta el mes de enero de 2017, extendiéndose el plazo acordado.

2.9.7. Fase 7: cierre del proyecto.

Previo a las vacaciones de diciembre del 2016, la FFSF visitó a la Facultad de Psicología para compartir una posada, la cual fue organizada por los Amigos-Estudiantes. Ellos reunieron dulces, hicieron piñatas, elaboraron comida para recibir a los Amigos-Residentes.

Los Amigos-Residentes fueron avisados que las videollamadas estaban próximas a concluir. Fue entonces que los responsables de los Amigos-Residentes de la FFSF hicieron algunas dinámicas de cierre en línea con sus respectivos Amigos-Estudiantes en el mes de enero de 2017.

En el caso de los estudiantes de la facultad, el cierre del proyecto se realizó en el mes de enero de 2017 con un TEE, organizado por el PIT-FP. El TEE tuvo una duración 10 hrs. Fue planeado según los resultados del pretest PIEMO 2000 y EHPA, con actividades para mejorar algunas áreas de oportunidad como: autoestima, expresión emocional e inhibición de impulsos. Además, se trabajó con aquellos lazos sueltos que pudieran haber quedado. Fue durante el TEE, que a través de dinámicas se trabajó y se les explicó que parte de los objetivos del proyecto era el desarrollo de sus competencias emocionales. Finalmente, un mes después se realizó la evaluación posttest con las pruebas PIEMO 2000 y EHPA.

2.10. Análisis de datos

Los datos recabados en las escalas fueron analizados a través de una prueba W de Wilcoxon para muestras relacionadas, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 20. Además, se ejecutó un análisis cualitativo de las evidencias recabadas durante las actividades a lo largo del proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s, para complementar los datos cuantitativos.

3. RESULTADOS

Descripción de los Amigos-Estudiantes

La muestra estuvo constituida por diez estudiantes, cuatro hombres y cinco mujeres, la edad promedio fue de 18.4 años. Todos cursaban el 1er. semestre de la Lic. de Psicología (tabla 4).

Tabla 4. Características sociodemográficas de los participantes de UNAMig@ Sin Fronter@s.

Sexo		Edad		Escolaridad
		M	DE	
Hombres	4	18.4	±1.34	1er. Semestre Lic. Psicología
Mujeres	6			

En la entrevista de selección, todos los Amigos-Estudiantes expresaron motivación, interés y deseo de ayudar. Solo uno de los participantes dijo que se sentía desilusionado y tenía dudas sobre seguir estudiando la carrera. Las siguientes líneas sintetizan lo que los jóvenes pensaban sobre el proyecto y lo que este podría dejarles:

- ✓ *Conocer que piensan las personas con DI.*
- ✓ *Comprender el significado de la DI y a las personas.*
- ✓ *Algunos jóvenes veían a las personas con DI con necesidad de ayuda, apoyo, protección, poco comprendidas, como personas con sufrimiento, incapaces de hacer cosas.*

En la tabla 5, se observan las características y síntesis obtenidas durante la entrevista inicial de los Amigos-Estudiantes; en la primera columna se indica la clave que le fue asignada a cada participante, con una M y con una H, se designa si el joven es mujer u hombre respectivamente y su número. En la segunda columna se indica si los Amigos-Estudiantes han participado en alguna actividad de índole prosocial o altruista. La última columna resume las opiniones que tenían sobre la discapacidad al momento de realizar la entrevista de selección.

Tabla 5. Características y síntesis de los discursos de los jóvenes obtenidos en la entrevista inicial.

No. Participante (M=mujer/H=hombre)	Participación en actividades de índole prosocial	Concepción de Discapacidad durante la entrevista
M-1	Nunca	<i>Desconozco mucho el tema. Los acompañamientos me ayudarán a entender más sobre la discapacidad</i>
H-2	Ha trabajado con niños con Síndrome de Down	<i>No son capaces de hacer cosas por sí solos y no tienen juicios</i>
H-3	Nunca	<i>Son personas que se les dificulta aprender o adquirir conocimientos a comparación de otros.</i>
M-4	Nunca	<i>Si hago un amigo tendré una visión más amplia, a veces pienso que su vida es de sufrimiento.</i>
M-5	Convive y ayuda a su tío con parálisis cerebral	<i>Son personas que necesitan apoyo. No me gusta ese aislamiento que tiene la sociedad</i>
M-6	voluntariado en una casa hogar	<i>Con el proyecto, espero tener una visión más abierta y quitar estigmas sobre discapacidad</i>
H-7	Cuando le es posible, ayuda a personas de la calle brindando alimento	<i>Me interesa saber qué piensa mi amigo y siento curiosidad</i>
M-8	Nunca	<i>Son personas que tienen tratos especiales, que no pueden hacer las cosas</i>
M-9	Su hermana tiene problemas de aprendizaje	<i>Me gustaría saber sobre su comportamiento</i>
H-10	Nunca	<i>Son personas que requieren mucho apoyo</i>

3.1. Resultados Cuantitativos

3.1.1. Resultados de la escala de inteligencia emocional (PIEMO 2000)

A continuación, se muestran los resultados entre el pretest y postest de la escala PIEMO 2000. La escala Likert utilizada tiene un rango de 1 a 10, donde (1) significa que sus respuestas en la escala de inteligencia emocional son adecuadas y si contesta con puntajes altos entonces su nivel de inteligencia emocional es bajo. Para este instrumento se analizaron las respuestas de nueve estudiantes, debido a que una de las participantes no contestó adecuadamente el cuestionario, por tal razón tuvo que eliminarse. Se verificó la distribución de los datos antes- después, a través de la

prueba de Shapiro-Wilk (Estadístico=.963; $gl=9$; $p=.825$), con lo cual se decide elegir la prueba no paramétrica de W Wilcoxon, para muestras relacionadas (tabla 6).

Tabla 6. Resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk del instrumento de los ocho factores del EHP-A

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	<i>gl</i>	<i>Sig</i>
Dif. Inhibición de Impulsos	.977	9	.946
Dif. Empatía	.977	9	.946
Dif. Optimismo	.995	9	1.000
Dif. Habilidad Social	.925	9	.439
Dif. Expresión Emocional	.913	9	.338
Dif. Reconocimiento	.964	9	.842
Dif. Autoestima	.941	9	.590
Dif. Nobleza	.805	9	.024

Se puede observar una mejora estadísticamente significativa entre el pretest y el posttest ($p < .05$) después de haber participado en el proyecto, en dos de las subescalas: expresión emocional y nobleza. Es importante recordar que la escala del PIEMO 2000 indica una mejor respuesta cuando el puntaje es más bajo, por esta razón, en la tabla 7 se observa una disminución de la mediana en el posttest. El resto de las subescalas no mostraron modificaciones estadísticamente significativas, aunque la empatía estuvo muy cerca de mostrar cambios.

Tabla 7. Diferencias entre las medianas del PIEMO 2000 en el pretest y el postest (W de Wilcoxon)

PIEMO	Pre	Post	z	p
	N=9			
	Mediana	Mediana		
Inhibición de impulsos	3.36	4.20	-1.660	.097
Empatía	3.59	3.12	-1.836	.066
Optimismo	3.60	4.25	-.140	.889
Habilidades Sociales	3.79	3.94	-.178	.859
Expresión emocional	5.13	4.07	-2.253	.024*
Reconocimiento de logro	3.88	3.42	-1.481	.139
Autoestima	3.55	3.84	-.420	.674
Nobleza	3.92	3.18	-2.666	.008**

*p< .05; **p<.005

3.1.2. Resultados de las habilidades prosociales EHP-A

Se realiza la prueba Shapiro-Wilk, para conocer la distribución de los datos (tabla 8), con lo que se decide realizar la prueba W de Wilcoxon del pretest y postest para muestras relacionadas para la escala EHP-A. Cabe destacar que en este cuestionario, sí se incluyeron a los 10 Amigos-Estudiantes ya que todos contestaron el cuestionario correctamente.

Tabla 8. Resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk del instrumento de los cuatro factores del EHP-A

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Dif. Tom Perspectiva	.944	10	.601
Dif. Solidaridad	.947	10	.634
Dif. Altruismo	.818	10	.024
Dif. Asistencia	.902	10	.232

Al aplicar la W Wilcoxon, las medianas disminuyeron después de que los jóvenes participaron en el proyecto, indicando menores habilidades prosociales después de su participación en las subescalas altruismo y asistencia (tabla 9).

Tabla 9. Resultados de pretest y post test del instrumento EHP-A.

EHP-A	Pre	Post		
	N=10			
	Mediana	Mediana	z	p
Toma de perspectiva	9.00	8.87	-1.023	.306
Solidaridad	9.41	8.91	-.561	.575
Altruismo	8.4	7.60	-2.675	.007*
Asistencia	8.5	7.37	-2.567	.010**

*p< .005; **p< .01

3.2. Evidencias Cualitativas

A continuación, se muestran las evidencias recabadas de las bitácoras y las opiniones de los Amigos-Estudiantes al término de las actividades según el cronograma.

3.2.1. Análisis del contenido sobre los comentarios de los Acompañamientos PIT-FP

Se organizaron tres acompañamientos, de los cuales dos se llevaron a cabo dentro de la Coordinación del PIT-FP y uno fue la visita al CISEE (tabla 3). Al término de cada acompañamiento se les pidió a los estudiantes que de forma voluntaria hicieran un comentario de su experiencia. Algunas de estas respuestas fueron clasificadas en: *Perspectiva sobre discapacidad intelectual* y *Elementos para su formación profesional y personal* (tabla 10).

Tabla 10. Comentarios de los acompañamientos PIT-FP, perspectiva sobre DI

La visión sobre la discapacidad:

- *Todos tenemos alguna discapacidad, pero también tenemos muchas capacidades.*
- *La DI es un rasgo de la persona, no la define.*
- *Las personas consideran a la discapacidad como un tabú.*
- *La discapacidad no hace a las personas diferentes.*
- *Todas las personas valen tan solo por ser personas*

La discapacidad como una limitación

- *Las personas con discapacidad salen adelante con sus propios recursos.*
- *No siempre las personas con discapacidad tienen el apoyo de quienes les rodean.*
- *El límite de nosotros, somos nosotros mismos.*

La forma en que se llevó a cabo la sesión

- *La actitud de los invitados fue muy buena. La Lic. es muy agradable.*
 - *Las actividades son muy adecuadas y motivadoras.*
 - *Me gustó mucho convivir con las personas DI.*
-

Tabla 10. Para la primer categoría *Perspectivas sobre la DI* se obtuvieron opiniones de únicamente seis de los diez Amigos-Estudiantes. A su vez, estos comentarios se clasificaron en tres subcategorías, en donde se refleja el cambio de actitud a través de la experiencia compartida por los expertos de los acompañamientos.

En el caso de la segunda categoría *Aspectos que se relacionan con la formación profesional y personal*, sólo lograron compartir cuatro opiniones, sin embargo, éstas fueron expresadas por otros Amigos-Estudiantes distintos a la primera categoría. Permitiendo con esto la participación de todos los jóvenes (tabla 11).

Tabla 11. Elementos para la formación profesional y personal

Aportaciones en su formación:

- *Es muy útil que compartan sobre su trayectoria laboral, no solo es importante aprender de la teoría sino de lo que implica trabajar con personas con discapacidad.*
- *Me ayuda a ampliar las actividades que pueden realizar los psicólogos.*
- *La Lic. me dio más posibilidades para ejercer mi profesión.*

Aportaciones en la vida personal

- *Conocer sus experiencias me ayuda a mi vida diaria.*
 - *Me permite conocer a alguien que en “carne propia” superó su discapacidad.*
 - *Me quita ideas erróneas sobre la discapacidad.*
-

Tabla 11. Se observan que las experiencias no sólo servirán para incorporarlas a su vida profesional, sino también en su vida personal.

A continuación, se muestran algunas fotografías que fueron tomadas en las actividades de los acompañamientos, para el uso de las fotografías se tuvo el consentimiento informado correspondiente de los estudiantes (ver anexo 1B):



Foto 1. Acompañamiento con la Lic. en Psicología, la cual realizó diversas dinámicas encaminadas a concientizar cómo es la vida cotidiana de las personas con DI



Foto 2. Acompañamiento con el Lic. en Psicología con discapacidad motora, relató los diversos obstáculos, sociales y los esfuerzos para lograr terminar la carrera de psicología. Los Amigos-Estudiantes quedaron muy contentos por la experiencia transmitida.



Foto 3 y 4. Se muestra la experiencia de la visita a CISEE, en donde les explicaron cuál es la visión, misión y filosofía de la institución, les mostraron los talleres, clases de baile y yoga, además de las actividades de inserción laboral. Los Amigos-Estudiantes quedaron sorprendidos por todo lo que realizan los jóvenes con DI, el trato tan respetuoso que se les da, y por todo lo que pueden hacer y aprender en los talleres.



Foto 5. Los responsables de los Amigos-Residentes utilizaron una dinámica para que éstos eligieran a su Amigo-Estudiante. Todos se reunieron en el comedor a compartieron lunch, ahí comenzaron a platicar sobre sus intereses Las visitas para convivir fueron muy emotivas y cálidas.

3.2.2. Análisis de las conexiones por videollamada

Las videollamadas fueron realizadas en el PIT -FP o desde la casa de los Amigos-Estudiantes, esto dependía de las actividades escolares de los jóvenes. Se realizaron 18 videollamadas entre un Amigo-Estudiante y un Amigo-Residente. Durante las videollamadas las diadas podían hablar de sus actividades diarias, lo que les gusta hacer, comer, sobre sus tareas escolares, programas de TV y de música, sus paseos y las visitas que recibían, entre otras cosas. Sin embargo, había muchas ocasiones en las que ellos tenían que improvisar, debido a que su Amigo-Residente podía encontrarse en condiciones buenas o regulares para conversar. Por ejemplo, había algunos Amigos Residentes que no hablaban mucho, o que tenían problemas auditivos, otros, que no podían mantener atención suficiente o estaban enfermos. Por tanto, los Amigos-Estudiantes debían realizar algunas actividades improvisadas para lograr tener una charla.

Las conversaciones entre las diadas fueron clasificadas en tres categorías: Temas de conversación, tipos de problemas y experiencias emocionales (tabla 12).

Tabla 12. Conversaciones de videollamadas entre las diadas.

Subcategoría identificada	Reportes dentro de la bitácora
Hablaban de amigos, novio (Amigo-Residente) y familia (del Amigo-Estudiante)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Algunas veces hablábamos de sus amigos de la fundación.</i> • <i>Me preguntaba sobre mi mamá y mi hermana.</i> • <i>Ella también me preguntaba sobre mis amigos de la facultad, incluso preguntaba por mis compañeros del proyecto.</i> • <i>Generalmente hablábamos de sus amigas (de la FFSF) y sus novios (de los Amigos-Residentes).</i> • <i>Ella mencionó a sus papás y sus amigos de la fundación.</i> • <i>Hoy le presenté a mi mamá, mi hermana y mi perro.</i>
De lo que hacían durante la semana	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Platicaba de cómo había sido su semana</i> • <i>Platicábamos sobre nuestra semana</i>
Cantaban o escuchaban música	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nos gustaba cantar</i> • <i>A mi amiga le gusta cantar boleros y lo hacíamos juntas.</i> • <i>Yo le tocaba la guitarra o el teclado y cantábamos</i>
Cosas referentes a su persona	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Platicamos de maquillaje, peinados, de su muñeca.</i> • <i>En realidad, mi Amigo-Residente va interactuando más conmigo...me hace preguntas de mi vida.</i>
De caricaturas o programas, hacían dibujos de ellos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Platicaba sobre personajes de caricaturas y le podía mostrar algún video o imagen.</i> • <i>Le enseñaba dibujos de Dragon Ball, y otras caricaturas, dibujábamos juntos.</i> • <i>Que me juntaría todos los dibujos que me ha hecho y me los entregaría apenas nos viéramos</i>

Tabla 12. Los Amigos-Estudiantes relataron que sus pláticas se relacionaron principalmente con los siguientes temas que se indican de mayor frecuencia a menor:

La siguiente categoría estaba relacionada a los problemas que observaron y se presentaron a lo largo de las videollamadas. La mayoría de los comentarios referían a las deficiencias en la conexión de internet. Es importante aclarar, que en muchas ocasiones esta situación no estaba bajo el control ni de la FFSF ni del PIT-FP, por lo tanto, los estudiantes lidiaron con la frustración que esto

generaba. Otro aspecto se refiere a las concepciones que ellos tenían con respecto a las pláticas. Aunque conocieron a sus Amigos-Residentes de forma presencial, el hablar con ellos cada ocho días, implicaba generar un tema de conversación y no siempre se daba tal como se lo imaginaban los Amigos-Estudiantes (tabla 13).

Tabla 13. Problemáticas en videollamadas entre diadas.

Subcategoría identificada	Reportes dentro de la bitácora
Problemas técnicos con las conexiones	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fue muy conflictiva por la falla en la conexión, casi no pudimos platicar bien, pero esta vez fue por culpa de mi conexión, ya que era muy lenta y casi no se escuchaba, además de que me vio muy poco, pero creo que se emocionó mucho cuando le enseñé el paisaje.</i> • <i>Por alguna razón, creo que mi conexión se les olvida, dura poco tiempo, por mucho media hora.</i> • <i>Esta vez fue muy rápida...aún con los audífonos no logra escuchar lo que le digo.</i> • <i>Está como distraído, y parte de esto fue que él no podía verme en la pantalla y durante un tiempo no se escuchaba bien.</i> • <i>Aún le hago preguntas, literalmente gritando y no las responde, sigo pensando que son los audífonos.</i>
Falta de Atención por parte del Amigo-Residente	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi Amigo-Residente estuvo muy, muy distraído y simplemente no quiso platicar conmigo.</i> • <i>A veces sentía que no me hacía caso.</i> • <i>Mi Amigo-Residente estaba muy distraído o tal vez no me escuchaba, pero tenía que repetir muchas veces lo que le quería decir y eso hizo que no habláramos de mucho.</i>
Aspectos positivos en la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cada vez me es más fácil entender algunas cosas que dice, por sus problemas de lenguaje.</i> • <i>Estuvimos platicando durante aproximadamente una hora, le estuve formulando varias preguntas</i>

	<p><i>relacionadas con lo que había hecho y cómo se había sentido últimamente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>No quería finalizar, no se quería ir, tuvimos que suspender porque una compañera tenía una conexión.</i> • <i>Mi conversación esta vez fue mejor que las veces pasadas, siento que poco a poco van mejorando las conversaciones</i>
Otras situaciones	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi Amigo-Residente estaba enfermo de gripe por lo que no escuchaba su voz y no le entendía nada</i> • <i>Esta vez fue más cortante, ya que iban a ir sus madrinas y estaba muy ansiosa y casi no me platicó nada</i> • <i>Estuvo muy “vacía”, el problema fue que lo único que hice fue intentar que me escuchara, parece que su problema de audición se ha agudizado.</i> • <i>La conexión fue un poquito corta, me sentí incómoda porque había varios silencios</i>

Tabla 13. Los Amigo-Estudiantes comentaron que, a lo largo del proyecto, en las videollamadas aparecían una serie de situaciones problemáticas que impedían que la conversación fuera adecuada y fluida, estas categorías, se organizaron de mayor frecuencia a menor.

La siguiente categoría se relaciona con las emociones que expresaron los Amigos-Estudiantes y los Amigos-Residentes (tabla 14). En algunas situaciones, los Amigos-Estudiantes mostraron preocupación porque la conversación debía ser fluida, amena y extensa, por lo tanto, mostraban cierta angustia porque las cosas no salieran bien. Esto se observó en las primeras videollamadas, sentían que duraba poco, que la conexión no se daba de forma adecuada, que los Amigos-Residentes no platicaban “tanto” como ellos habían pensado, además los temas de conversación eran pocos o nulos. Sin embargo, poco a poco, se fueron sintiendo más cómodos y fueron encontrando diversas actividades para interactuar.

Tabla 14. Tipos de experiencias emocionales entre las diadas

Subcategoría identificada	Reportes dentro de la bitácora
Emociones positivas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Esta vez, la plática con mi Amiga-Residente fue muy emotiva, ya que ella estaba un tanto triste y enojada por una experiencia ocurrida esa mañana con uno de sus compañeros. Entonces me relató lo ocurrido.</i> • <i>Al principio fue algo raro, hasta tuve un poco de miedo, porque mi Amiga-Residente se dormía.</i> • <i>En realidad, mi Amiga-Residente va interactuando cada vez más conmigo, contándome lo que le sucede y también me hace preguntas de mi vida.</i> • <i>Se acuerda de mi nombre y de que nos veríamos pronto, también platicamos sobre que ella quería un novio para que le diera cariño.</i> • <i>Me sentí muy bien como siempre sólo que de repente ya no me dice nada o responde lo que le digo, casi siempre empieza muy animada pero después pierde un poco el interés.</i> • <i>Ella mencionó a sus papás y amigos de la fundación. Me sentí muy bien como siempre sólo que de repente ya no me dice nada o no responde a lo que le digo, casi siempre empieza muy animada pero después pierde un poco el interés.</i> • <i>Se acuerda de mi nombre y de que nos veríamos pronto, también platicamos sobre que ella quería un novio para que le diera cariño.</i> • <i>Esta vez nos reímos mucho haciendo caras chistosas.</i> • <i>Me sentí muy bien como siempre, solo que de repente ya no me dice nada.</i>
Emociones negativas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Me sentí triste por no haberme podido conectar con mi Amiga-Residente, ni para despedirnos, aunque en verdad planeo ir a visitarla cuando mis horarios me lo permitan.</i> • <i>Me platicó que había muerto uno de sus amigos de la fraternidad y que estaba triste, que ya habían llegado sus cenizas a la oficina.</i> • <i>Me sentí con ansiedad por no saber qué estaba pasando durante la conexión.</i> • <i>Tengo sentimiento de extrañeza ya que no nos hemos comunicado del todo.</i> • <i>Después de todo me siento contenta por haber platicado con ella.</i>

Tabla 14. Los Amigos-Estudiantes expresaron algunas emociones, las cuales fueron clasificados en positivas y negativas, para facilitar su organización.:

Fotografía 6 y 7. Se muestran a los Amigos-Estudiantes realizando su videollamada desde la Coordinación del PIT-FP



3.2.3. Taller de Educación Emocional (TEE)

Para cerrar las actividades del proyecto se organizó el TEE, el cual se llevó a cabo en el intersemestre. Sólo participaron nueve de los diez estudiantes. Se realizaron diversas actividades que tuvieron como objetivo constatar cambios en las competencias emocionales y profesionales, para lo cual se recabaron comentarios y opiniones, evidencias escritas y fotográficas. Se trabajó con los jóvenes los dos objetivos de UNAMig@ sin Fronter@s, el objetivo principal y el del proyecto. Durante estas sesiones, se les compartió que las actividades también fueron organizadas para ellos. Cada dinámica del TEE formó una pieza fundamental para ser unidas en la última sesión y dar una conclusión general de lo que les aportó el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s. Durante el cierre del taller los estudiantes dieron sus conclusiones de todo lo vivido en el proyecto UNAMig@ sin Fronter@s a través de un collage.

Fotografía 8. Se muestran el collage y algunas evidencias del trabajo realizado dentro del TEE



Los siguientes comentarios fueron obtenidos de los audios de las sesiones del TEE y fueron clasificadas en dos categorías: *competencias emocionales personales* y *competencias profesionales* (tabla 15). Durante los tres días que duró el taller, los estudiantes expresaron sus logros personales, los retos que superaron y el impacto de esta experiencia en su vida. Además, se trabajó el objetivo del proyecto, para que reflexionen sobre cómo el PIT-FP se interesa en crear espacios para ellos, promoviendo muchas áreas además del concepto de discapacidad.

Tabla 15. Comentarios del cierre del proyecto: competencias emocionales personales y competencias profesionales

COMPETENCIAS EMOCIONALES PERSONALES
Autoconocimiento
<p><i>“El proyecto me enseña que no soy el héroe que va a salvar a todo el mundo, tal vez soy una persona que me gusta ayudar, pero eso no me hace héroe. El proyecto me impulsó mucho a ayudar a los demás”.</i></p> <p><i>“El taller me deja que debo aprender a controlar mis emociones, ser tolerante. Conocer mis sentimientos, puedo solucionar mis problemas de manera productiva, de una manera positiva, reconociendo mis aptitudes positivas. Tengo que conocerme, ser más positiva, ser menos perfeccionista, aprender a regular mis emociones con los aspectos positivos que tengo”.</i></p> <p><i>“El taller me deja posibles soluciones a los problemas. Conocer mis redes de apoyo y reforzar mis aptitudes”.</i></p> <p><i>“Conocer mis sentimientos, puedo solucionar mis problemas de manera productiva, de una manera positiva, reconociendo mis aptitudes positivas”.</i></p>
Tolerancia
<p><i>Amistad, ayuda, tolerancia, admiración, empatía, felicidad, familia, estos valores que ha sembrado en mí de forma académica me hace valorar. A veces queremos más y no es así, ella me enseña la sencillez y las cosas sencillas son muy valiosas.</i></p> <p><i>Un valor que me deja el proyecto es la tolerancia, ya que muchas veces en las videollamadas no entendía bien lo que trataba de decirme mi amigo.</i></p> <p><i>Una de las grandes enseñanzas que mi amigo me dejó, es que he aprendido a ser más tolerante y considerada y empática con el resto de la gente.</i></p>

Satisfacción personal

Con este proyecto conocí un poco más de la humanidad, me alegra aportar algo a las personas.

“También me gustaron las convivencias que tuvimos con los chicos de la Fraternidad y la convivencia que tuvimos entre los compañeros, así como la charla que nos dieron, fueron muy enriquecedoras y tuve la oportunidad de rescatar muchas ideas para aplicarlas en la vida diaria. Me siento muy satisfecha por haber participado”.

“Como ya lo había mencionado, me siento muy satisfecha de haber participado en el proyecto. Espero haya sido de mucha utilidad no sólo para mí, para mis compañeros y para la encargada del proyecto, sino para las generaciones futuras que quieran integrarse al mismo”.

“Creo que a todos nosotros nos deja una enseñanza para. nuestro futuro profesional. A mí me gustó mucho estar en este proyecto, llevándome gratas experiencias. Fue al finalizar el taller que se les mencionó que el proyecto”.

Me sentí un poco triste al finalizar el proyecto, no sé cuándo volveré a ver a mi amiga.

COMPETENCIAS PROFESIONALES

Se vinculan al concepto de discapacidad y al uso de la tecnología.

*Creo que a todos nosotros nos deja una enseñanza para. nuestro futuro profesional.
A mí me gustó mucho estar en este proyecto, llevándome gratas experiencias.
Puedo concluir que todos somos humanos, entre todos hacemos una imagen.*

Si no hubiera sido por el proyecto, nunca habría conocido o acercarme a una persona con discapacidad o una fundación como la fraternidad.

El proyecto también me deja que las personas con discapacidad no son personas tristes y con sufrimiento, desde que me hicieron la entrevista para el proyecto tenía esa idea, mi amigo se alegraba de verme y compartía, incluso tienen grandes capacidades como buena memoria, recordaba las cosas que platicaba con él.

El proyecto me hizo romper mi esquema, y seguir aprendiendo de los demás incluso de las personas con discapacidad.

Creo que el proyecto debe llevarse en otras facultades, si nosotros como estudiantes de psicología tenemos una visión tan cerrada de la discapacidad, y se supondría que debemos ser más abiertos con el tema, imagínense con las demás facultades.

Me hizo ver la tecnología para fines positivos, brindar una amistad, cada semana conectarme y platicar con mi nueva amiga. Iván me enseñó que la discapacidad no hace diferente a las personas, son como personas como nosotros, tienen sueños. Además, pude acercarlo a las nuevas tecnologías, me enseñó también a valorar a las personas que me rodean.

“En general me gustó mucho ya que tuve la oportunidad de aprender y conocer más cosas que he considerado útiles y fundamentales tanto en la vida diaria como en el ámbito profesional. “

“Que me dio la oportunidad de ver la DI desde otra perspectiva, misma que me enseñó a sensibilizarme ante tal discapacidad, viéndola como una condición. Como psicólogos debemos aportar ideas acertadas acerca de todos los sucesos de la humanidad, este no fue la excepción, pues nos permitió convivir con las personas de la fundación, aprendiendo de una manera no teórica, la cual nos permitió hacer algo fuera de lo común, convivir con nuevas personas, valorar la vida, poseer una visión crítica como psicólogos”.

A pesar de que el objetivo del proyecto no fue la discapacidad, si fue idóneo para que los jóvenes pudieran reflexionar sobre lo que ellos tenían como concepciones “ingenuas” sobre algunas actividades profesionales. De esta manera, sus opiniones se vieron transformadas y se dieron cuenta de lo valioso de las personas con DI, así mismo de su responsabilidad como futuros profesionales de la psicología. Fue muy relevante que se percataran y apreciaran que no todas las personas con discapacidad viven infelices y que se les mira con compasión, ya que parte del trabajo de las instituciones es darles calidad de vida y en muchos casos, prepararlos para ser independientes.

4. DISCUSIÓN

Una de las competencias que deben construirse cuidadosamente en el nivel superior son las emocionales, con ellas los futuros profesionistas podrán manejar su vida social y laboral, permitiendo controlar sus impulsos, ser solidarios y empáticos, tolerar la frustración, facilitando llegar a acuerdos, buscar soluciones, adaptarse fácilmente a los retos y a nuevos espacios, evitar dificultades, entre otros aspectos. Adicionalmente, los estudiantes de psicología requieren de una serie de competencias sociales, emocionales y actitudinales, que les permitan la comprensión de los dilemas sociales y de salud mental que enfrenta nuestro país.

El escenario del PIT FP es ideal para favorecer la EE como eje transversal, da respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal, ni tampoco por el núcleo familiar. Para ello, el PIT FP organiza muy diversas actividades para desarrollar y fortalecer las CE, a través de talleres vivenciales. Se sabe que los programas de EE pueden llevarse de diferentes formas, sin embargo, la mejor es a través de un análisis de necesidades y establecer objetivos apropiados, con estrategias de intervención y una evaluación final. Se requiere de actividades mucho más organizadas para que los estudiantes vivan la experiencia de una forma estructurada y a largo plazo, para generar cambios conductuales duraderos. Bisquerra (2012) sugiere, que para tener mayor éxito, es necesario un mínimo de diez sesiones en tres meses. Ya que se ha observado que proporcionar información sobre las emociones no asegura el cambio, es necesario fortalecer las CE, por ejemplo, elevar la autoestima, trabajar la regulación emocional, enseñar estrategias de afrontamiento, identificar las emociones en sí mismo, entre otras cosas.

El Proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s fue la respuesta a estas necesidades. Su cuidadosa planeación, su engarce con el PIT FP, con la materia Identidad Universitaria y la fundación FSF, fueron los espacios idóneos para alcanzar los objetivos planteados. Sin embargo, quedó claro que se requiere de mucho trabajo, para que dicha experiencia resulte productiva.

El objetivo de la investigación fue determinar los cambios en las CE de los estudiantes de primer semestre de la facultad de Psicología, de la UNAM, después de haber participado en el proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s. Al comparar los datos del pretest y postest de la escala PIEMO 2000, se da respuesta a la primer hipótesis de investigación afirmando que hubo un cambio en las CE, mostrando una mejora en dos de las ocho subescalas: nobleza y expresión emocional. El instrumento utilizado, fue diseñado para medir inteligencia emocional, según sus autores cada subescala va de la mano de otra, las variables implicadas en la evaluación del constructo de la inteligencia emocional se retroalimentan y potencializan con los otros factores (Cortés, Barragán, & Vázquez, 2002). Esto quiere decir, que, en el caso del presente trabajo, los Amigos-Estudiantes mostraron una mejora en sus habilidades para discriminar las emociones de los demás y un incremento en la nobleza, lo que permite identificar que efectivamente los jóvenes pudieron comprender, valorar y resignificar lo que implicaba tener algún tipo de discapacidad intelectual.

La empatía mostró una tendencia a la mejora, pero no alcanzó el nivel de significancia, posiblemente porque la muestra es muy pequeña ($p < .06$).

Las evidencias cualitativas revelaron datos que permiten corroborar cómo se dieron los cambios las habilidades de nobleza y de reconocimiento de la expresión emocional, como se aprecia en los siguientes comentarios:

“CISEE me brindó una imagen diferente de como ver y convivir con otras personas, me llevo conmigo mucha alegría de ese lugar.”

“En este proyecto, aprendí sobre la tolerancia, tener consideración y empatía con las demás personas, aprendí a comprender al otro y apoyarlo”.

“Amistad, ayuda, tolerancia, admiración, empatía, felicidad, familia estos valores que ha sembrado en mí el proyecto de forma académica me hace valorar. A veces queremos más y no es así, mi amiga me enseña que las cosas sencillas son muy valiosas”.

Por lo que conviene subrayar, que la empatía, la nobleza, el manejo y reconocimiento de la expresión emocional están vinculados con la disposición de los estudiantes a realizar

comportamientos prosociales, es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad o inhibición de impulsos (Mestre, Samper, & Frías, 2004).

El manejo de situaciones estresantes estuvo presente durante el proyecto, y es un factor relevante para una vida social adecuada, esto significa que al mantener una buena regulación emocional no significa que las personas inhiban o escondan sus emociones. Por el contrario, los impulsos deben ser controlados y mediados respondiendo de forma adecuada en cada situación. Estas habilidades aseguran que los jóvenes pueden afrontar de forma más eficaz las situaciones de presión que se les presenten. Además, dichas habilidades permiten que puedan soslayar las situaciones de frustración que se les presenten, ayudando así en su expresión emocional, al respecto se encontraron algunos comentarios:

“Mi videollamada, no se pudo realizar de la mejor manera debido a problemas técnicos y me sentí con ansiedad por no saber qué estaba pasando durante la conexión.”

“Se requiere de más disposición por parte de la fundación, ya que, en mi experiencia, no mostraron interés en la planificación de las conexiones con mi Amiga-Residente”.

“Mi conversación esta vez fue mejor que las veces pasadas, siento que poco a poco van mejorando las conversaciones; sin embargo, a veces me siento un poco frustrado por no saber cómo hacer que pequeño Amigo-Residente me preste mayor atención.”

Se ha reportado la capacidad de comprender la perspectiva de otra persona puede ser de gran relevancia en el desarrollo y la expresión de comportamientos prosociales en adolescentes (McMahon, Wernsam, & Pames, 2006).

Con la EHP-A ocurrió algo no esperado, y con ello se da respuesta a la segunda hipótesis de investigación, rechazándola, es decir, las habilidades prosociales disminuyeron en dos de las cuatro subescalas: altruismo y asistencia. Es posible que esto haya ocurrido debido a que los Amigos-Estudiantes se hicieron mucho más conscientes de su responsabilidad y compromiso con los Amigos-Residentes. Tal es el caso de un Amigo-Estudiante que comenta lo siguiente al cierre

del estudio: *“El proyecto me enseña que no soy el héroe que va a salvar a todo el mundo, tal vez soy una persona que me gusta ayudar, pero eso no me hace héroe”*.

Al finalizar el proyecto, con todos los acompañamientos, las visitas y las videollamadas, su percepción de lo que significaba la ayuda, el apoyo y el cuidado hacia otra persona se hizo más real. Parece ser que, al inicio del proyecto, los jóvenes querían “ayudar” a los demás. Asimismo, de subestimar a las personas con DI pensando que estaban imposibilitadas y que sufrían mucho, cosa que tampoco es así, por lo menos en la FFSFS ni en CISEE.

Así mismo, se revisó la prueba EHP-A, y sus reactivos miden acciones prosociales en situaciones precisas y no tiene enunciados que representen un rasgo del comportamiento a la prosocial, facilitando así la deseabilidad social, por ejemplificar algunos reactivos:

- Trabajaría como voluntario en instituciones como la cruz roja o los bomberos*
- Ayudo a personas de la tercera edad y con capacidades diferentes a cruzar la calle.*
 - Cuidaría enfermos sin recibir un pago.*
 - Acostumbro a reunir ropa en buen estado que no uso, para regalarla.*
 - Si una persona olvida algún objeto lo recojo y se lo entrego.*

En relación con las competencias profesionales, también dieron un vuelco con respecto a las preconcepciones que ellos tenían, como se puede apreciar a continuación, los Amigos-Estudiantes expresaron una visión de la discapacidad limitada.

- “No son capaces de hacer cosas por sí solos y no tienen juicios”.*
- “Son personas que se les dificulta aprender o adquirir conocimientos a comparación de otros”.*
- “Son personas que tienen tratos especiales, que no pueden hacer las cosas.”*
- “Son personas que requieren mucho apoyo”*

También se recogieron comentarios donde los estudiantes expresaron curiosidad y el deseo de saber cómo eran este “tipo” de personas:

“Desconozco mucho el tema. Los acompañamientos me ayudarán a entender más sobre la discapacidad”.

“Si hago un amigo tendré una visión más amplia, a veces pienso que su vida es de sufrimiento”.

“Me gustaría saber sobre su comportamiento”.

“Me interesa saber qué piensa mi amigo y siento curiosidad”.

Aunque el trabajo no está centrado en el concepto de discapacidad, fue el motivo para que ellos desarrollaran las habilidades emocionales y profesionales que fueron el objetivo del proyecto. El proyecto les generó muy diversos sentimientos y emociones. Por ejemplo, empatía, nobleza y compasión, es decir ellos saben cómo se ven las personas con DI, pueden entender su perspectiva, también logran sentir lo que sus Amigos-Residente viven, se preocupan por sus necesidades y están dispuestos a apoyarlos. Todas estas experiencias en donde logran mirar al otro activan y refuerzan los circuitos de las neuronas espejo para fijar la empatía (Goleman D. , El cerebro y la inteligencia emocional, 2013).

Las actividades programadas desde el PIT-FP estuvieron encaminadas a sensibilizar a los jóvenes hacia la discapacidad. Las visitas a la FFSF y al CISEE fueron de gran valor, por un lado, se percataron que las personas con DI no están limitadas ni son infelices. Los responsables de FFSF fueron muy claros en comentarles que las personas a su cuidado se encuentran en situación de abandono, pero que ellos trabajaban arduamente en crear un espacio de convivencia, desarrollo y tranquilidad. En el caso del CISEE fue muy importante que observaran cómo las profesoras responsables de la institución han creado programas para desarrollar sus habilidades. Los comentarios obtenidos de esas visitas dejan ver lo siguiente:

“Nunca pensé que, en este tipo de escenarios de la facultad, se trabaje por la inclusión de jóvenes a la sociedad, abordando temas que no imaginaba eran importantes para una chica con DI, tal como lo es el taller de sexualidad.”

“Me gustó mucho cuando nos llevaron a la cafetería del CISEE y los chicos de CISEE, nos atendieron de la misma forma que lo hace un mesero en una cafetería ordinaria.”

“Todos tenemos una discapacidad, pero también tenemos varias capacidades, que debemos desarrollar de una manera productiva.”

Por su parte, los acompañamientos con los expertos también permitieron concientizar y favorecer un cambio positivo en la percepción de su Amigos-Residentes, pero también de ellos mismos.

“Me pareció muy interesante que la Licenciada nos compartiera un poco de toda su trayectoria laboral, ya que no solamente es importante aprender de la teoría sino de todo lo que implica trabajar con personas discapacitadas, contribuye a que nosotros como futuros psicólogos podamos abrir nuestras mentes y poder ver con qué situaciones nos enfrentamos en la vida diaria, para poder quitar tabúes y falsas creencias, así como las etiquetas que se tienen y compartir esto con las demás personas.”

Estas situaciones, no fueron inconvenientes para seguir en el proyecto, los estudiantes permanecían motivados en seguir participando, muestra de ello, es que no salió ningún Amigo-Estudiante durante el proyecto. Continuaron trabajando después dos meses, incluso tuvieron videollamadas durante el periodo vacacional e intersemestral. En enero se llevó a cabo el TEE con el cual se cerró el proyecto, algunos de los comentarios refieren un gran aprendizaje y aportación a sus competencias emocionales y profesionales, como se puede ver a continuación:

“... me siento muy satisfecha de haber participado en el proyecto. Espero haya sido de mucha utilidad no sólo para mí, para mis compañeros ...”

“Si no hubiera sido por el proyecto, nunca habría conocido o acercarme a una persona con discapacidad o una fundación como la fraternidad.”

“En general me gustó mucho ya que tuve la oportunidad de aprender y conocer más cosas que he considerado útiles y fundamentales tanto en la vida diaria como en el ámbito profesional.”

Hay suficientes evidencias de los beneficios y las necesidades de trabajar este tipo de proyectos principalmente en la infancia y la adolescencia, ya que en estas etapas se cimienta la edad adulta (Malti & Noam, 2016), sin embargo, es necesario realizar más experiencias a nivel universitario. Se sabe que durante la adolescencia ocurren una gran cantidad de eventos hormonales que activan al sistema nervioso, la disminución de la sustancia gris y el aumento de la blanca, dan claridad de la infinidad de redes neurales que se están construyendo (Jetha & Segalowitz, 2012; Smith, Chein, & Steinberg, 2013). Debe aprovecharse esta activación hasta la etapa adulta joven, porque es el contexto el que le permitirá que estas redes se consoliden en habilidades socioemocionales positivas (Goleman D. , El cerebro y la inteligencia emocional, 2013).

UNAMig@ Sin Fronter@s tiene aspectos que deberán corregirse y fortalecer, pero indudablemente esta es una excelente oportunidad para crear un espacio para que los jóvenes puedan conocer desde los primeros semestres qué hace el psicólogo y a la vez mejorar sus habilidades emocionales.

El proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s, se ha convertido en el primer paso para realizar acciones estructuradas para mejorar las competencias emocionales y profesionales de los estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Psicología. Por supuesto que no es el único proyecto que se ha encaminado a tales acciones, pero sí el primero que se diseña a través del PIT-FP.

Por último, el nombre asignado al proyecto UNAMig@ sin Fronter@s, tiene un significado especial. Por un lado, aparece las iniciales de nuestra máxima casa de estudios “UNAM”, unido a la palabra “amigo”, donde se incluye la @, aludiendo al uso de la tecnología; mientras que el nombre “sin Fronter@s” está dirigida a agradecer a la FFSF por su participación y apoyo incondicional, así como el uso de la tecnología a corta distancia y con la intención de eliminar fronteras. Por tanto, desde la creación del nombre ha sido un elemento motivador y de identidad para los participantes y los coordinadores del proyecto.

Conclusiones

El proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s, además de los resultados ya discutidos, proporcionó un acercamiento temprano a las actividades que realiza el psicólogo, siendo el escenario del PIT FP, ideal para tener este acercamiento con los diferentes acompañamientos brindados durante el semestre, con las charlas con expertos y visitas a escenarios especializados. Lo anterior provee al proyecto, el desarrollo de habilidades profesionales que debe adquirir el estudiante de psicología, además de cambiar por completo las ideas que se tenían referentes a la DI en un inicio, esto resultó benéfico para los estudiantes de primer ingreso al no tener un panorama tan amplio de la labor del psicólogo, brindando elementos para su vida profesional.

El proyecto permitió brindar información sobre el impacto de los programas realizados en el PIT FP a los estudiantes de primer ingreso, concluyendo que la planificación de este tipo de programas es benéfica al mejorar las competencias emocionales de los estudiantes. Sugiriendo así, la réplica de UNAMig@ Sin Fronter@s en siguientes generaciones o elaborar otros proyectos similares, y de esta forma, brindar competencias emocionales que ayuden a afrontar situaciones de riesgo como la deserción escolar, favorezca la toma de decisiones en estudiantes, mejoren su autoestima, expresión emocional o brindar competencias como futuros profesionistas. El proyecto facilitó observar a la tutoría como un espacio fuera del aula, que permitió un contacto distinto al de una clase, desarrollando competencias que sean de utilidad para el desarrollo de manera vivencial. Recordemos que las universidades centran sus esfuerzos en preparar a los estudiantes en todo lo relacionado con una disciplina o ciencia, sin embargo, los espacios en donde se desarrollen el *aprender a convivir y a ser*, se encuentran más limitados. Los planes de estudio y los tiempos curriculares limitan al docente a dedicar sus esfuerzos a los saberes actitudinales, concentrándose en los disciplinares, por lo tanto, los programas de tutoría son espacios creados para dar respuesta a problemáticas que viven los estudiantes y que impactan en su vida académica.

El proyecto apoya la identidad universitaria, pues permite tener un panorama más amplio de lo que pasa dentro de la facultad de psicología. El sentirse parte de, es una motivación fundamental que los estudiantes pueden lograr y que le permite a la institución lograr mayor permanencia por parte de los alumnos, e incluso mayores niveles de aprovechamiento.

Al finalizar UNAMig@ Sin Fronter@s, se corrobora que la EE es fundamental en la instrucción de los estudiantes universitarios, fue a través de la EE que el proyecto aportó una serie de competencias sociales, emocionales y actitudinales, de ahí la importancia que proyectos como este deban desarrollarse desde que se ingresa a la universidad, que permita a los estudiantes una actitud crítica constructiva, fomentar el respeto a la diversidad, tanto a las diferentes perspectivas psicológicas, como de las formas de vida de las personas. Así como sensibilidad social y actitud de servicio, además de habilidades para adaptarse a situaciones muy diversas de forma rápida y asertiva. Ser capaz de analizar situaciones, para organizar, planear la solución de problemas y tomar decisiones. En el actual plan de estudios se establece que el estudiante debe ser capaz de trabajar con grupos vulnerables, por ejemplo, personas con discapacidad intelectual DI, en situación de calle, que sufren violencia, entre otros y la mejor forma de lograr estos objetivos es desde los primeros semestres.

Se considera que dentro de las limitaciones en este estudio la prueba EHPA, no fue la adecuada en aplicar para los fines de esta investigación, se sugiere buscar una prueba más sólida, sus reactivos miden acciones prosociales en situaciones precisas y no tiene enunciados que representen un rasgo del comportamiento a la prosocial, facilitando así la deseabilidad social. Por tanto, se sugiere la búsqueda de nuevos instrumentos que midan cada una de las competencias emocionales, con mayor solidez.

Por otro lado, el número de participantes en el proyecto fueron 10, el programa puede aplicarse para más población; sin embargo, es importante para su organización y toda la logística que implica proponer a personas que puedan trabajarlo y dirigirlo por tiempo completo. No solo UNAMig@ Sin Fronter@s, en el PIT FP, pueden surgir muchos proyectos para beneficio de los

estudiantes, por lo tanto, la universidad debería aportar y considerar interés en este tipo de programas.

Para construir este tipo de proyectos, se deben no solo superar los obstáculos de recursos humanos y materiales, sino también los de tipo administrativo. Por lo que el uso de las videollamadas intentó equilibrar este primer freno institucional, al restringir la salida de los estudiantes otras sedes. El engarce entre el PIT-FP y las materias del eje contextual, también fue un logro. Dentro de la programación de la profesora titular de la materia “Ideentidad Universitaria”, se encontraba el que los estudiantes hicieran visitas a instituciones con fines altruistas, ellos sólo debían conocer la institución y acercarse a los residentes para conversar, leer un libro, o ayudarles a alguna tarea simple. El presente proyecto, le brindó a su materia una actividad estructurada y engarzada con los contenidos curriculares, lo cual, le dio más sentido y significado. Aunque ella conversaba con los estudiantes de todo el grupo dentro de su clase, sobre las actividades que fueron realizadas en el proyecto, la presente investigación no recabó información para identificar algún impacto, ya que sobrepasaba los objetivos de este primer intento de estudio.

Como se comentó se consideró por la seguridad de los estudiantes, que el proyecto en su mayor parte se realizara en línea, esto tuvo aportes como el ahorro de tiempo en los traslados a la FSF; sin embargo, como se ha mencionado en los resultados y a lo largo de este apartado, hubo muchas fallas técnicas con las conexiones. La fundación FSF tuvo una deficiencia en la coordinación del proyecto, por no contar con personal, equipo suficiente (tabletas o computadoras) y una buena conexión a internet para llevar a cabo el proyecto, estos problemas hacían difícil la interacción con sus amigos residentes.

Parte de las sugerencias que hicieron los estudiantes participantes, fue que se hicieran a lo largo del cronograma de trabajo más visitas a la FSF, *“En lo personal, me hubiera gustado visitar más seguido a nuestros amigos de la fundación y planear alguna actividad para cada visita, como una obra de teatro, una sesión de baile, juegos, etc. que hagan más dinámicas las visitas, también un tour por CU, el jardín botánico, etc., enseñarles como tal algo a las personas de la fundación.”*

Por lo tanto, se pueden tomar este tipo de sugerencias para la mejor del proyecto, en una futura réplica, además de considerar para futuras investigaciones el impacto que tuvo el proyecto para los jóvenes de FSF.

5. REFERENCIAS

- Aguayo, C., J C, Gamboa, M., B, & Reyes, D., Guadalupe. (2010). El servicio Social como espacio de formación integral: El caso "UADY-PERAJ Adopta un amigo@". *Educación y Ciencia, Cuarta época, 1(2)*.
- Alonso, G., M A, Calles, A. M., & Sánchez, C. (2012). Diseño y desarrollo de programas de Mentoring. Madrid.
- Alonso, G., M A, Calles, D., A M, & Sánchez, C. (2012). *Diseño y Desarrollo de programas de Mentoring*. Paper presented at the Diplomado de Diseño y desarrollo de programas de Mentoring Módulo 1, España.
- Alvarado, V. M., & Romero, R. (2004). Los aspectos cualitativos de la tutoría en la educación superior. *Planeación y Evaluación educativa, 11(32)*, 32-40.
- Alvarez G, M., Dorio A, I., Figuera , P., Fita , E., Fonet M, A., Homar, J. M., . . . Rodríguez E, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria recursos para la acción*. España: Educación Universitaria Octaedro.
- Álvarez González, M., Riart, J., Martínez, M., & Bisquerra, R. (1998). El modelo de programas *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y Evaluación de programas de educación emocional*. España: Wolters Kluwer.
- Álvarez Pérez, P. R., & González Alfonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 49-70.
- Ander Egg, E. (1999). *Diccionario de Pedagogía, Edición ampliada* (Vol. Especial). argentina: Magisterio del río de la plata.
- Auné, S., Abal, F., & Attorresi, H. (2011). Versión argentina de la escala de habilidades prosociales de Morales Rodríguez y Suárez Pérez. *PRAXIS, Revista de Psicología*(26), 31-48.
- Auné, S., Abal, F., & Attorresi, H. (2014). Versión Argentina de la Escala de Habilidades Prosociales de Morales Rodríguez y Suárez Pérez 2011. *Revista de Psicología*, 31-48.
- Badillo, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *Revista de Investigación Educativa 5*.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Baron, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Baron, R. (2010). Emotional intelligence:an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology, 4(1)*.
- Bermejo, C., B. (1996). Fundamentos de acción tutorial. *Cuestiones Pedagógicas*, 243-266.
- Berrocal de Luna, E. (2014). El alumnado como elemento central de la Acción tutorial *La acción tutorial en la educación actual* (pp. 290-291). España: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Walters Kluwer.

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación* Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2006). Tutoría y desarrollo personal *La acción tutorial, su concepción y su práctica* (pp. 81). Barcelona: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 8-14.
- Caballero Álvarez, R. (2013). La tutoría en la educación a distancia: El caso del Bachillerato a Distancia de la UNAM. *DIDAC*, 61, 52-57.
- Cano, G., Rufino. (2009). Tutoría Universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 12(1), 181-204.
- Carlson, N. R. (2014). *Fisiología de la conducta*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Caruana, A. (2008). Experiencia de convivencia escolar: Programa de educación emocional y prevención de la violencia en la E.S.O. *Padres y Maestros*, 37.38.
- Castillo, M., & Pérez-Escoda, N. (2013). El valor de la autonomía emocional en la preadolescencia. *Diálogos Federación de Planificación Familiar*(94), 16-18.
- Cejudo, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "dulcinea" de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional. (Tesis doctoral)*. Madrid ,España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Chóliz, M., & Gómez, C. (2002). Emociones Sociales II *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 395). Madrid: McGrawHill.
- Coriat, M. S. R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Cortés, J. F., Barragán, C., & Vázquez Cruz, M. d. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60.
- Cortés, S., J F, Barragán, V., C, & Vázquez, C., M L. (2000). *Perfil de inteligencia emocional PIEMO 2000 Manual de aplicación*.
- Cortés Sotres, J. F., Barragán Velásquez, C., & Vázquez Cruz, M. L. (2000). *Perfil de inteligencia emocional PIEMO 2000 Manual de aplicación*.
- Cruz, V., S, Ramírez, S., C, & Herrera, Z., B, R. (2014). *Experiencias de tutoría en la UNAM: Experiencias y Retos*. Paper presented at the IV Claves Cuarta Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Third ed.). Nebraska: SAGE.
- Damasio, A. (2007). *En busca de Spinoza Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

- Damasio, A., & Immordino, Y., M H. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*, 1(1).
- De Gortari, A., Navarrete, C., & Gilardi, M. (2007). *Manual de operaciones del Programa de Servicio Social UNAM_PERAJ. Adopta un amigo*. México: Publicaciones de la Dirección General e Orientación y Servicios Educativos.
- De la Cruz, F. G., & Chehaybary Kury, E. y. A., Hernández. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*, 40(157).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Retrieved from Madrid:
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: DOWER.
- Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M. (2013). *El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones ii congreso internacional multidisciplinar de investigación*. Paper presented at the el laberinto de las competencias CLAVE Y SUS IMPLICACIONES, Tarragona.
- Expósito López, J. (2013). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid España: Síntesis.
- Fernández Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 15-27.
- Fernández Berrocal, P., & Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿Un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de educación superior*.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos educativos*, 21-42.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos educativos*, 6(7), 21-42.
- Gaitán, R., Pablo. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *DIDAC*(61), 4-8.
- García, C., B, Ponce, C., S, García, V., M H, Caso, N., J, Morales, G., C, Martínez, S., Y, . . . Aceves, V., Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 104-122.
- García, F., M, & Giménez, M., S I. (2010). Inteligencia Emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería) Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., & García, M. G. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación* 337, 189-210.
- García, S., L. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de educar*, 11(21), 31-56.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada : las inteligencias multiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Gardner III, R., Nobel, M. M., Hessler, T., Yawn, C. D., & Heron, T. E. (2007). Tutoring System Innovations Past Practice to Future Prototypes. *Intervention in School and Clinic*, 43(2), 71-81.
- Garner III, R., Nobel, M., Hessler, T., & Yawn, C. D. H., T. E. (2007). Tutoring System Innovations Past Practice to Future Prototypes. *Intervetion in Shool and Clinic*, 43(2), 71-81.
- Goleman, D. (1995a). *Inteligencia Emocional Por qué es mas importante que el cociente intelectual* (E. Mateo, Trans.). México: B México.
- Goleman, D. (1995b). *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara Editor
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: B,S.,A.
- Gordon, E. E. (2009). 5 Ways to Improve Tutoring Programs. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 440-445.
- Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría*. (2017).
- Guilar, M., E. (2009). Las ideas de Bruner "de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Hernández Fuentes, E. d. J., & Villegas Morán, E. d. C. (2017). Peraj, Adopta un amigo: Aplicación de un modelo internacional. *Boletín Virtual*, 6(2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hinojosa, Á., M L. (2013). Tutoría y asesoría entre pares: un binomio de solución para las universidades. *DIDAC La tutoría en la educación*(61), 45-51.
- Hinojosa Ávila, M. L. (2013). Tutoría y asesoría entre pares: un binomio de solución para las universidades. *DIDAC La tutoría en la educación*(61), 45-51.
- Jara, M., P, Ochoa, F., & Osorio, R. (2017). *Las tutorías como estrategia para apoyar procesos de inclusión social juvenil: Evidencias y desafíos*: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lobato Freire, C., & Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria, una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11(2), 17-25.
- López, E., & Oliveros, L. (1999). *La tutoría y la orientación en la universidad* (Vol. 17). Barcelona.
- Macdonald, R. B. (1994). *The master Tutor a Guidebook for more Effective Tutoring*: Cambridge Starford Ltd.
- Martínez, M., & Vasco, C. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(2), 181-194.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2012). *Emotional intelligence*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*, 3-31.

- Mazabel, D., & Tamayo, V. (2014). Importancia de la tutoría en la educación superior en México: Favorecer espacios de proyección y libertad. *Atlante, Cuadernos de educación y desarrollo*.
- McMahon, S., Wernsman, J., & Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior. The impact of empathy and gender among African adolescents. *Journal of Adolescent Health*(39), 135-137.
- Melchor, S., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relación entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficiencia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(11), 13-19.
- Mestre, M. V., Samper, P., & Frías, M. D. (2004). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*(2), 227-232.
- Mora, J. A. (2004). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Morales Rodríguez, M., & Suárez Pérez, C. D. (2011). Construcción y validación de Una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes/Aprendizaje y desarrollo humano. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-11.
- Moreno Zagal, M. y. o. (2005). *Bases para el Modelo de Innovación Curricular de la UAEM*. México: UAEM.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12(1), 61-83.
- Palmero, F., & Martínez S, F. (2008). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Pérez, G., J., & Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 32-35.
- Pérez González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 434-442.
- Potter, J. (1997). New Directions in Student Tutoring. *Education + Training*, 39(1), 24-29.
- Programas Institucionales de tutoría, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior* (2000). México: ANUIES.
- Psicología UNAM Iztacala. (2016, Abril 29). Retrieved from http://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_perfilneg.php
- Quintanal Emilio, J., & Miraflores, E. (2013). *Un modelo en la tutoría en la universidad del siglo XXI*. Madrid: CCO.
- Reeve, J. (2004). *Motivación y Emoción*. México: Mc Graw Hill.
- Repetto, E., Pena, M., & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación*(9), 35-41.
- Repetto, T., E., & Pena, G., M. (2010). Las competencias Socioemocionales como factor en la calidad de la educación. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficiencia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Rodríguez, S., & Álvarez, M. (2008). *Manual de Tutoría Universitaria, Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Román, E. G., Pérez, D., & Ramírez, N. K. (2007). Competencias de la tutoría entre pares: La experiencia de formarse en la práctica. *Integración académica en psicología*, 6(17), 46-54.

- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la Acción Tutorial, Modelos para su evaluación*. México: ANUIES.
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, j., & Fuerte, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 77-90.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and personality*.
- Sánchez N, J. P., & Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20(2), 223-240.
- Sancho, J. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria *Jornadas sobre tutoría y orientación* (pp. 17-36). Granada: Universidad de Granada.
- Sandoval, J. R., Jmimenes, C. A. R., & Ávila Valdivieso, J. J. (2013). *La tutoría fundamentos y experiencias* México: FES Iztacala UNAM
- Santrock, J. W. (2011). Social Constructivist Approaches *Educational Psychology* (pp. 332-359). New York: McGraw-Hill.
- Sistema Institucional de Tutoría UNAM*. (2012). México: Secretaría de Desarrollo institucional.
- Solórzano M, M., Longoria, J., & Lima, D. N. (2015). Análisis de programas de programas de instituciones de educación superior nacionales e internacionales (Cartel.VI Congreso Nacional de Investigación UVM).
- Sternberg , R. J. (2005). *Cognition and intelligence : identifying the mechanisms of the mind*. New York: Cambridge University Press.
- Topping, K. (2000). Tutoring/ UNESCO National Bureau of Education. *International Academy of Education*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05e.pdf
- Torices, R., Ana, Laura. (2017). *Educación Emocional en la Tutoría: Una intervención psicoeducativa*. Mexico.
- Torices Ramírez, A. L. (2017). *Educación emocional en la tutoría: Una intervención Psicoeducativa*. México.
- Trujillo, F., M M, & Rivas, T., L A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*, 9-24.
- Tutoría: Fundamentos y Experiencias 1er Congreso del Sistema incorporado*. (2012). México.
- Vivas, M., Chacón, M., & Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(17), 89-100.

6. ANEXOS

Anexo 1 Consentimiento informado para la Fundación Fraternidad Sin Fronteras



Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad
04510, Del. Coyoacán, México, D.F.



La Facultad de Psicología de la UNAM dentro de su Programa Institucional de Tutoría, crean el proyecto "UNAMigo sin Fronteras". El cual tiene como objetivo: que los alumnos de los primeros semestres de la carrera tengan un amigo con *discapacidad intelectual*, con quien establecerá una amistad a través de una serie de convivencias y charlas vía Skype; Además los jóvenes con discapacidad mejorarán sus habilidades sociales y obtendrán un espacio para hacer un Amigo.

Para los objetivos del programa requerimos la participación de 10 Jóvenes de la Fundación Fraternidad sin Fronteras IAP. Y el apoyo de la institución para el proyecto; como en la coordinación de horarios para convivencias y charlas vía internet. Para las charlas vía internet se requiere que la institución cuente con equipo de cómputo.

La contribución de los jóvenes de la fundación Fraternidad sin Fronteras es confidencial. Los datos que se obtengan serán utilizados de forma anónima y exclusivamente para elaborar reportes de investigación. Estoy enterado (a) de las actividades y los compromisos que me implica este proyecto, así mismo, en que los datos obtenidos sean utilizados para el proyecto UNAMig@ sin Fronter@s.

Por este medio, yo _____
_____ACEPTO y me comprometo a trabajar en el proyecto UNAMig@ sin Fronter@s, a partir del mes de agosto del 2016 hasta el mes de enero del 2017. Incorporándose a las diferentes actividades preparadas dentro del proyecto.

Firma del Alumno

Dra. Verónica Alcalá-Herrera
Responsable del Proyecto UNAMigo sin Fronteras,
Coordinadora del Programa Institucional de Tutoría
Facultad de Psicología, UNAM

Lic. Víctor Hugo Frías Álvarez
Responsable del Proyecto
Fundación Fraternidad sin Fronteras, IAP

Lic. Arely Robles Vilchis
Apoyo Técnico
Programa Institucional de Tutoría,

Anexo 1B Consentimiento informado Alumno



FUNDACIÓN
FRATERNIDAD
SIN FRONTERAS



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad
04510, Del. Coyoacán, México, D.F.



La Facultad de Psicología, UNAM y La Fundación Fraternidad sin Fronteras, IAP, se han unido para realizar un proyecto en conjunto: UNAMigo sin Fronteras. El cual tiene como objetivo, trabajar con los alumnos de los primeros semestres para incorporarlos a situaciones donde experimenten ambientes profesionalizantes, a través de la tutoría académica. Los jóvenes que deseen participar pasarán por un proceso de selección; deberán contestar diversos instrumentos y se comprometen a realizar el acompañamiento en línea con el participante de la Fundación en los horarios y días establecidos.

Su contribución es absolutamente voluntaria y confidencial. Los datos que se obtengan serán utilizados de forma anónima y exclusivamente para elaborar reportes de investigación. Estoy enterado (a) de las actividades y los compromisos que me implica este proyecto, así mismo, en que los datos obtenidos sean utilizados para el proyecto UNAMigo sin Fronteras Para lo cual, debo de dedicar aproximadamente 2 horas a la semana.

Por este medio, yo _____ con Número de cuenta _____ ACEPTO y me comprometo a trabajar en el proyecto UNAMigo sin Fronteras, a partir del mes de agosto del 2016 hasta el mes de enero del 2017. Incorporándose a las diferentes actividades preparadas dentro del proyecto.

Firma del Alumno _____

Dra. Verónica Alcalá-Herrera
Responsable del Proyecto UNAMigo sin Fronteras,
Coordinadora del Programa Institucional de Tutoría,
Facultad de Psicología, UNAM

Lic. Víctor Hugo Frías Álvarez
Responsable del Proyecto
Fundación Fraternidad sin
Fronteras, IAP

Lic. Arely Robles Vilchis
Apoyo Técnico
Programa Institucional de Tutoría,
Facultad de Psicología, UNAM

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto UNAMig@ Sin Fronter@s Semestre: 2017-2

Dirección de correo electrónico *

Dirección de correo electrónico válida

Este formulario está recopilando direcciones de correo electrónico. [Cambiar la configuración](#)

NOMBRE

Texto de respuesta breve

Estoy de acuerdo en que sea utilizado el material fotográfico y los datos recabados para el Proyecto UNAMig@ sin Fronter@s, en donde mi participación será anónima y confidencial, ya que no aparecerán nombres ni información personal. Toda la información será utilizada para los objetivos de la investigación y reportar los resultados como lo contempla la divulgación de los trabajos de investigación científica.

Anexo 2 Entrevista de Selección

Universidad Nacional Autónoma de México
Programa Institucional de Tutorías
Facultad de Psicología
Fraternidad sin Fronteras IAP

Entrevista Selección

Nombre del alumno: _____
Edad: _____ ¿Trabajas?: _____

INTERESES Y COMPROMISOS:

¿Por qué te interesa participar en el programa?

- Expectativas

¿Ya platicaste con tus papás o tutor del proyecto? Qué piensan tus papas de que participes en el proyecto, ¿estarían de acuerdo?

Ya tramitaste tu seguro facultativo

TIEMPO

¿Qué disponibilidad de tiempo tienes para participar en el proyecto?

- Contactarte en línea
- Asistir escenarios
- Asistir a las charlas
- Participar en la organización de actividades

--

DISCAPACIDAD

¿Qué piensas y que sientes de las personas con discapacidad intelectual? <ul style="list-style-type: none">• Qué espera de su amigo• Que entiende de la discapacidad

--

INFRAESTRUCTURA

¿Cuentas con equipo computadora, tablet o celular que se pueda conectar a internet? Cuentas con internet
--

--

¿Sabes usar alguna aplicación como: Skype, Hangouts, Messenger?

--

Observaciones

--

Conclusión

--