



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
PSICOLOGÍA ESCOLAR

PALPANDO MIS EMOCIONES: TALLER PSICOEDUCATIVO CON ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA PARA FOMENTAR LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL EN EL ÁREA  
ACADÉMICA

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
CINTLI ESTEFANÍA IBARRA REYES

TUTOR O TUTORES PRINCIPALES  
DRA. YUNUÉN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR  
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS  
FES IZTACALA  
MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., AGOSTO 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

Gracias a todos quienes han acompañado a su manera mi camino y han aportado a mi vida tanto, especialmente en este proceso de aprendizaje tan valioso.

**Gracias mamá** por ser siempre un ejemplo de fuerza emocional, por demostrarme que muchas limitaciones pueden ser superadas con esfuerzo y el deseo de hacerlo. Gracias por inspirarme a girar mi vista a ésta maestría y acompañarme desde lejos.

**Gracias papá** por sembrar y alimentar el amor a la lectura, al aprendizaje, al conocimiento, a la reflexión... a mirar más allá de lo que mis ojos ven, más allá de lo que mis manos pueden tocar. Gracias por ayudarme a sentir tu compañía con aquéllos correos en los que me escribías.

**Gracias Zorro** porque aún cuando no nos viéramos seguido, la complicidad, confianza y felicidad ha acompañado el tiempo que compartimos, porque sabemos que estamos siempre para la otra sin importar nada más. Gracias por este vínculo que hemos creado y mantenido, igualmente gracias por transmitirme siempre tu amor incondicional.

**Gracias Jesús Valencia** por estar siempre presente para celebrar con tanto entusiasmo mis logros y mostrarme mi propia luz cuando me sentía un poco opaca. Gracias por mostrarme más lados del prisma de la vida y haber enriquecido mis días con risas, cuentos fantásticos, aprendizajes y aventuras en el tránsito de este camino. Gracias por tu amor incondicional, mi sol y mis estrellas.

**Gracias Yun** por acompañarme de cerca en este proceso de aprendizaje y creación, gracias por tus consejos, las oportunidades, por todo lo que has compartido conmigo, por mostrarme la belleza del diseño instruccional y atraparme desde la clase de oyente. Gracias por siempre abrir el panorama y redirigirme en los momentos en mis momentos dispersos.

**Gracias Rosy** por compartir tu sabiduría, por mostrarme diversos ángulos, por tu franqueza y principalmente por acompañarnos con tu gran corazón. Inmensas gracias por hablar conmigo cuando lo necesitaba aún cuando yo no sabía que lo requería.

**Gracias al PAES** y las personas que lo componen por llenar todo este proceso de cariño y aprendizajes. Gracias por el cobijo, las experiencias y las enseñanzas que contribuyeron a

formarme no solo como la Psicóloga Escolar que ahora soy, sino en una mejor persona y profesional. Gracias a mis chicos y chicas que me hicieron tan feliz y orgullosa.

**Gracias maestras del PREPSE** por compartir sus conocimientos, su creatividad, sus experiencias y su constante buen humor para transmitirnos en el aula.

Gracias **amigas y amigos del PREPSE**, formaron una parte especial e importante para que fuera una de las etapas más enriquecedoras pero también divertidas y agradables de mi vida. Me hace feliz saber que existen personas como ustedes ejerciendo la Psicología.

Gracias también a mis **amigos en Puebla y aquí en la CDMX** que siempre aportaron su cariño y apoyo en todo momento, que siempre me mostraron lo felices que estaban por mis logros así como su comprensión a mis ausencias en las reuniones. Ustedes forman parte de todo lo que me hace feliz y me hace crecer porque no solamente nos divertimos sino que también compartimos, ideas, visiones y sueños. Ustedes saben quienes son. Los quiero.

Gracias a CONACyT por el apoyo otorgado en este tiempo y que me permitió llegar hasta aquí sin la preocupación económica.

## Resumen

El estudio realizado es de tipo exploratorio-descriptivo. Su objetivo es evaluar los resultados de un taller psicoeducativo diseñado, validado e implementado con estudiantes de secundaria para fomentar la autoconciencia emocional en el área académica en el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría*; para este fin, se diseñó un taller con base al modelo de aprendizaje socioemocional (SEL), siendo implementado en un grupo de segundo y uno de tercero. El procedimiento se realizó en cuatro fases: fundamentación, diseño y desarrollo, validación e implementación. Para el análisis del discurso escrito de los estudiantes en sus cuadernillos de trabajo, se diseñó y validó un libro de códigos, identificando estos códigos en 29 cuadernillos. Los resultados mostraron que los estudiantes de ambos grados aumentaron su vocabulario emocional, comprendiendo que sus emociones tienen la posibilidad de ser nombradas además de manifestar la capacidad de reconocer más de una emoción y la diversidad de ellas. Los estudiantes además pudieron darse cuenta de los elementos que componen a sus emociones en los tres aspectos fundamentales, de tal forma que hacia el final de las sesiones manifiestan un análisis de su pensamiento con respecto a la situación académica y emoción que viven. Además, en términos contextuales los estudiantes identifican las circunstancias en las que viven sus emociones (situaciones y actividades académicas, ejemplo: exposición, junta de boletas, examen, etc.). Además, mostraron una percepción más precisa de sí mismos en términos de fortalezas y aspectos que deben de mejorar como aprendices. Se concluye que el taller promueve la competencia de autoconciencia emocional en término del nombrado, reconocimiento, análisis, revisión de las circunstancias y la autoeficacia emocional. El alcance de esta investigación es de tipo descriptiva en término de sus resultados, además las herramientas desarrolladas (anatomía de la emoción, cuadernillo y la secuencia) para recopilar la información sobre el proceso de desarrollo de la autoconciencia emocional son aportaciones útiles que enriquecen la actividad profesional del psicólogo escolar en general y la de los tutores en la secundaria en particular.

## **Abstract**

An exploratory-descriptive study which objective is to evaluate the results of a psychoeducational workshop designed, validated and implemented with high school students to promote emotional self-awareness in the academic area in schools: *Tutoring and emotional development space*; for this purpose, a workshop was designed based on the model of socioemotional learning (SEL). It was implemented in a group of second and one of third. The procedure was carried out in four phases: foundation, design and development, validation and implementation. For the analysis of written discourse of students in their workbooks, a codebook was designed and validated, identifying these codes in 29 of them. The results showed that students of both grades increased their emotional vocabulary, understanding that their emotions have the possibility of being named as well as manifesting the ability to recognize more than one emotion and the diversity of them. The students could also realize the elements that integrate their emotions in the three fundamental aspects, so that towards the end of the sessions they show an analysis of their thoughts regarding the academic situation and emotion they experience. In addition, in contextual terms the students identify the circumstances in which they live their emotions (situations and academic activities, example: oral presentation, release of grades, exam, etc.). Furthermore, they showed a more accurate perception of themselves in terms of strengths and aspects that should improve as learners. It is concluded that the workshop promotes the competence of emotional self-consciousness in terms of emotional naming, recognition, analysis, review of the circumstances and emotional self-efficacy. The scope of this research is descriptive in terms of its results; additionally, the tools developed (emotion anatomy, workbook and educative sequence) to gather information about the development process of emotional self-awareness are useful contributions that enrich the activity professional of the school psychologist in general and that of the tutors in the secondary school in particular.

## Tabla de Contenidos

Agradecimientos.....	2
Resumen .....	4
Abstract.....	5
Introducción.....	9
Capítulo 1. Autoconciencia como parte del aprendizaje socioemocional .....	11
El aprendizaje socioemocional .....	11
El modelo de aprendizaje socioemocional .....	13
La autoconciencia.....	14
La autoconciencia emocional .....	15
Razones de fomentar la autoconciencia en adolescentes.....	19
La promoción de la autoconciencia en centros educativos.....	23
RULER, un programa que trabaja con las emociones.....	26
Capítulo 2. Espacio curricular para la educación socioemocional .....	29
La educación socioemocional en el plan curricular 2011 ¿cómo se trabajaba? .....	29
El espacio curricular para la educación socioemocional .....	30
Metas del <i>Espacio de desarrollo emocional y tutoría</i> .....	32
Abordaje del espacio para la educación socioemocional .....	33
El espacio de educación socioemocional y su relación con la autoconciencia .....	35
Capítulo 3. Propuesta de taller “Palpando mis emociones” .....	38
Justificación y planteamiento del problema .....	38
Objetivos del taller .....	39
Método.....	40
Participantes del taller .....	40
Escenario del taller .....	40

Diseño de la investigación.....	41
Técnicas de recolección de información. ....	42
Procedimiento.....	45
Fase 1. Fundamentación. ....	45
Fase 2. Diseño y desarrollo del taller. ....	46
Fase 3. Validación de las sesiones del taller.....	46
Fase 4. Implementación del taller.....	47
Resumen de taller .....	47
Análisis de la información.....	48
Libro de códigos. ....	51
Resultados.....	54
Muestra.....	54
¿Cómo benefició el taller “Palpando mis emociones” a los estudiantes de secundaria con respecto al reconocimiento y nombrado de sus emociones? .....	54
El reconocimiento de la emoción ¿cómo identifican los elementos de su emoción?.....	61
Segunda sesión: “la situación hipotética”.....	61
Tercera sesión: “una situación pasada”. ....	73
Cuarta sesión: “la situación del día” .....	85
El reconocimiento de la circunstancia .....	91
Segunda sesión: “la situación hipotética”.....	91
Tercera sesión: “una situación pasada”. ....	92
Cuarta sesión: “la situación del momento”.....	94
Analizando las circunstancias.....	96
La percepción de sí mismo: las fortalezas y aspectos a mejorar en el ámbito académico	97
Segunda sesión: “la situación hipotética”.....	97

Tercera sesión: “una situación pasada” .....	100
Cuarta sesión: “la situación del momento” .....	102
Quinta sesión: “el cierre” .....	105
El análisis de la percepción de sí mismo. ....	108
Capítulo 5. Discusión y conclusiones .....	110
REFERENCIAS .....	116
ANEXOS .....	124
Anexo 1. Cuadernillo del taller.....	124
Anexo 2. Cartas descriptivas .....	140
Anexo 3. Carpeta de imágenes (cuadernillo).....	150
Anexo 4. Ejemplo de lecturas académicas .....	155
Anexo 5. Ejemplo de examen escrito .....	159

## Introducción

El reconocimiento y nombrado de emociones, el entendimiento de las razones y circunstancias que las generan así como la identificación de las propias fortalezas y aspectos a mejorar, forman parte de una de las competencias más importantes señaladas por el modelo de aprendizaje socioemocional: la autoconciencia. La importancia del desarrollo de esta competencia en estudiantes de secundaria, radica en el fortalecimiento de las propias herramientas de los adolescentes para contestarse el sinnúmero de preguntas que toman fuerza a esa edad, las cuales suelen estar relacionadas con el desarrollo de su identidad, de su autoeficacia, del alcance de logros, del alcance de su autonomía y de la aceptación de sus pares para una integración positiva en los grupos de los que forman parte.

El tiempo que los jóvenes pasan en la escuela es esencial en su desarrollo, en el que no solamente porque conviven con sus pares, sino porque frecuentemente son valorados e identificados por su desempeño académico e influidos en sus emociones y comportamiento por actividades y situaciones académicas. Por esta razón, se diseñó un estudio de tipo exploratorio-descriptivo cuyo objetivo es evaluar los resultados de un taller psicoeducativo diseñado, validado e implementado con estudiantes de secundaria para fomentar la autoconciencia emocional en el área académica en el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría*.

En el primer capítulo del presente trabajo se aborda la autoconciencia emocional desde el modelo de aprendizaje socioemocional, la importancia de fomentar su desarrollo en la adolescencia y la manera en la que se sugiere promoverla en espacios educativos desde el mismo modelo, poniendo especial énfasis en las herramientas utilizadas por el programa RULER como ejemplo de implementación exitosa de programas en escuelas.

En el segundo capítulo se describe el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría* dentro del plan de estudios para secundaria, retomando inicialmente el trabajo previo que se había llevado a cabo sobre la educación socioemocional en el plan curricular 2011. Posteriormente, se aborda el plan de estudios 2018 para continuar con la descripción de la relación que existe entre la demanda de la educación socioemocional en el actual plan de estudios y el fomento de la autoconciencia en estudiantes de secundaria.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta del taller “Palpando mis emociones”, en donde también se explican las razones que justifican la importancia de desarrollar un taller de esta naturaleza, el cual es parte del planteamiento del problema en este estudio. En consecuencia se identifican en este mismo capítulo los objetivos y la metodología a seguir así como la implementación del taller, además de la explicación de cómo se hizo el análisis de la información recolectada en los cuadernillos de los estudiantes realizada sesión a sesión, a través de un libro de códigos diseñado para ese fin.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos del análisis del discurso reportado por los estudiantes en términos del libro de códigos, puntualizando una serie de ejemplos del discurso con respecto a la codificación realizada.

En el último capítulo se plantean la discusión de los resultados contrastando con las investigaciones descritas en el marco teórico, señalando los aportes y limitaciones de las investigaciones.

Finalmente se incluyen las referencias del trabajo así como los anexos de la propuesta educativa con la intención de que otros se beneficien de la propuesta e implementación de este trabajo.

## **Capítulo 1. Autoconciencia como parte del aprendizaje socioemocional**

El presente capítulo pretende explicar la autoconciencia como una de las competencias fundamentales para el aprendizaje socioemocional planteado por el Colaborativo para el Aprendizaje Académico y Socioemocional (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, CASEL). Bajo ese objetivo se aborda inicialmente de manera general el enfoque del aprendizaje socioemocional, seguido de los resultados que se han obtenido de utilizar programas basados en este enfoque. Más adelante se describe la autoconciencia como competencia perteneciente al aprendizaje socioemocional y una justificación de la importancia de fomentarla en adolescentes. Finalmente, se presenta la manera en la que se fomenta el aprendizaje socioemocional y específicamente, un programa con resultados muy alentadores, que ha trabajado con elementos que forman parte de la autoconciencia.

### **El aprendizaje socioemocional**

Es relevante mencionar que este término surge de la colaboración realizada por un grupo conformado tanto de investigadores como de educadores que representaban diferentes facetas de la promoción de competencias sociales en programas escolares abocados principalmente a niños y adolescentes, con quienes habían trabajado durante los últimos diez o hasta veinte años en intervenciones preventivas. El nacimiento del Consorcio surgió de las discusiones que Elias y Weissberg realizaron principalmente en 1986, las cuales les llevó a la idea de que sus programas de investigación sobre la promoción de competencias y promoción se verían enriquecidos con la integración de otras perspectivas. De esta manera, decidieron que necesitaban formar un grupo multidisciplinario de expertos en salud mental de niños, educación, prevención y política social, logrando así su primera reunión en octubre de 1987 (Elias et al., 2010). El trabajo del Consorcio creó lazos colaborativos con otras instituciones que trabajan también con la creación de programas preventivos y que promocionan el desarrollo de competencias en la escuela como el caso de la *National Mental Health Association*, la *National Prevention Coalition* y el *Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning* (CASEL), siendo esta última organización la que adopta el término de aprendizaje socioemocional en 1994 (Elias et al., 2010).

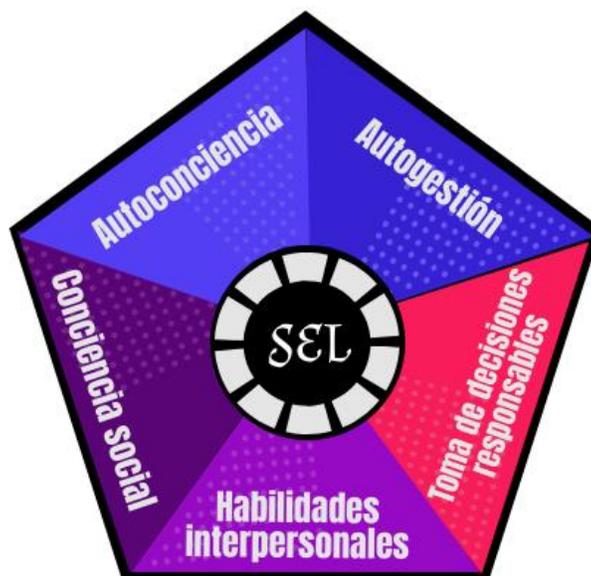
Cabe resaltar que este enfoque incorpora y amplía diversas áreas de desarrollo de manera que sean base para promover y crear programas de intervención educativa para

promover en competencias sociales, fomentar el desarrollo positivo adolescente, la salud mental, prevenir la violencia, y más capacidades que fomenten bienestar en las personas. Este enfoque deja clara su expectativa de dar un marco de referencia en el que se concentren las mejores características que promuevan la salud mental en niños y jóvenes a través de la educación (Merrell & Gueldner, 2010). Destaca este aspecto debido a que el enfoque del aprendizaje socioemocional puede trabajarse desde diversos marcos en los que el principal objetivo es enriquecer la visión para actuar en favor del desarrollo de niños y adolescentes.

Ahora bien, el aprendizaje socioemocional refiere al proceso a través del cual se desarrollan habilidades, actitudes y valores que, como en su nombre sugiere, se asocian tanto a aspectos emocionales como a los sociales. Este aprendizaje implica fomentar el autoconocimiento, el entendimiento, manejo y expresión de las emociones, así como el fortalecimiento de las relaciones positivas con otros, la resolución de problemas cotidianos y la toma de decisiones responsables (Elias et al., 1997; Merrell & Gueldner, 2010).

El ahora Colaborativo para el Aprendizaje Académico y Socioemocional (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, CASEL), propone cinco competencias que componen el aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés *Social Emotional Learning*), las cuales fueron propuestas desde las aportaciones de Mayer y Salovey sobre la Inteligencia Emocional, así como la conceptualización de la inteligencia interpersonal que propone Gardner (Brackett & Rivers, 2014; McCombs, 2004). Tomando en cuenta que la Inteligencia Emocional refiere a la capacidad de monitorear emociones propias y de otros para que, de acuerdo a ellas, se puedan guiar los propios pensamientos y acciones (Salovey & Mayer, 1989); mientras que la inteligencia interpersonal es descrita como la capacidad humana de distinguir los aspectos diferentes que forman parte de los otros, principalmente de sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones y emociones (Gardner, 2015).

Desde el enfoque de aprendizaje socioemocional, estas competencias le darán a las personas la oportunidad de manejar de manera exitosa las situaciones a las que se enfrenta cotidianamente (adaptación a las demandas propias del desarrollo, aprendizaje, formación de relaciones y resolución de problemas) (Elias et al, 1997). Estas competencias se encuentran interrelacionadas y se muestran en la *figura 1*, en la que se pueden identificar cada una de ellas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades interpersonales y toma de decisiones responsables. El interés del presente trabajo se concentra de manera más específica en la más elemental de ellas, es decir, la autoconciencia.



*Figura 1:* Competencias que integran el aprendizaje socioemocional.

### **El modelo de aprendizaje socioemocional**

Los resultados obtenidos de las intervenciones aplicadas en la escuela que se derivan del modelo del aprendizaje socioemocional han demostrado, de acuerdo a Zins y Elias (2007) que los estudiantes obtengan beneficios tanto a nivel actitudinal y conductual como en desempeño, puesto que muestran un mayor sentido de autoeficacia, de comunidad, motivación académica, aspiraciones educativas, respeto y confianza por sus profesores así como actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje; de igual manera, muestran comportamientos prosociales, reducciones de agresividad, violencia interpersonal, uso de drogas, tabaco, alcohol, conductas delincuentes, suicidio, enfermedades de transmisión sexual; mejor resolución de problemas, aumento de participación en clase, de calificaciones, de lectura fuera de la escuela; mejora en habilidades en matemáticas, ciencias

sociales, lenguas y artes; además han mostrado mejora al aprender a aprender y tanto a planear como a resolver problemas.

Años más adelante, Durlak, Weissberg, Dymnicki y Schellinger (2011) realizan un meta-análisis en el que documentaron que los programas que utilizaron el modelo de aprendizaje socioemocional tuvieron efectos significativos de manera positiva en los estudiantes acerca de sí mismos, con otros y en la escuela; mejoraron su desempeño académico, sus habilidades socioemocionales (reconocimiento de emociones, manejo de estrés, empatía, resolución de problemas), aumentaron las conductas pro-sociales y disminuyeron sus problemas de conducta. Estos resultados se fortalecen con los de un metaanálisis más reciente realizado por Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg (2017), en el que se encontraron esos mismos beneficios, mostrando que esos programas pueden funcionar como un factor protector contra problemas de conducta, estrés emocional y uso de drogas. Dentro de las conclusiones de este último estudio, se enfatiza que, independientemente del grupo demográfico al que pertenecían los estudiantes, todos se vieron beneficiados.

En resumen, existen estudios que evidencian los resultados positivos en los estudiantes de las intervenciones educativas que tomaron el modelo del aprendizaje socioemocional como base, mostrando que sí se desarrollan de manera personal y social, trayendo como consecuencia también beneficios como la promoción de conductas pro-sociales, actitudes positivas (ante la escuela, aprendizaje, profesores) y prevención de problemas de conducta, drogadicción, alcoholismo, estrés emocional, entre otros.

### **La autoconciencia**

La autoconciencia es una de las competencias primordiales con las que trabaja el modelo del aprendizaje socioemocional, es la que se busca promover y documentar de manera particular en el presente trabajo.

Esta competencia es la composición de habilidades, actitudes y valores integrados en las áreas cognitiva, afectiva y conductual (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015) evidenciada en la capacidad de la persona tanto para reconocer como para nombrar sus emociones, en la comprensión de las razones por las que se experimenta, así como, las circunstancias en las que sucede (CASEL, 2018; Kress & Elias, 2006). Para estos autores, la

autoconciencia también implica que la persona reconozca sus fortalezas y sus necesidades o aspectos que puede mejorar de sí mismo.

De manera más amplia, la autoconciencia comprende el reconocimiento subjetivo de la emoción en la parte cognitiva, afectiva y conductual, implica que la persona pueda identificar aquellos pensamientos o creencias que acuden a su mente en el momento de sentirla y están relacionados a las circunstancias que pudieran estarle generando las emociones que percibe, lo que puede favorecer el reconocimiento de las razones que le explican cómo se siente. Además, identificar la emoción también implica que la persona sea capaz de reconocer las sensaciones físicas que percibe en su cuerpo como consecuencia de su emoción (como expresiones faciales, dolor, temblor, pesadez, entre otras) y la conducta que suele estar ligada a la emoción, es decir, el tipo de acciones que lleva a cabo cuando se siente de cierta manera (por ejemplo: golpear, llorar, respirar hondo, hablar mucho, brincar, ignorar a otros). En pocas palabras, Greenberg, Domitrovich, Weissberg y Durlak (2017) lo resumen como “un alto grado de autoconciencia requiere de la habilidad de reconocer cómo tus pensamientos, sensaciones y acciones se conectan entre sí” (p. 15).

Por otra parte, la autoconciencia se compone también de la capacidad que tiene la persona para reconocer que tiene fortalezas e identificarlas de manera clara; además para ser capaz de distinguir que también tiene necesidades, entre las que se pueden encontrar aspectos a mejorar en sí misma o en su ambiente o las personas a su alrededor.

El reconocimiento de estos elementos implica un trabajo intrapersonal que favorece que la persona tenga una percepción más acertada de sí misma y reconozca sus propias características emocionales, fortalezas y necesidades. Ese conocimiento sobre las propias herramientas, puede favorecer la confianza en las propias habilidades para solucionar situaciones, por lo que la persona, tal como mencionan Osher et al. (2016), desarrolla un buen establecido sentido de autoeficacia y un mayor optimismo.

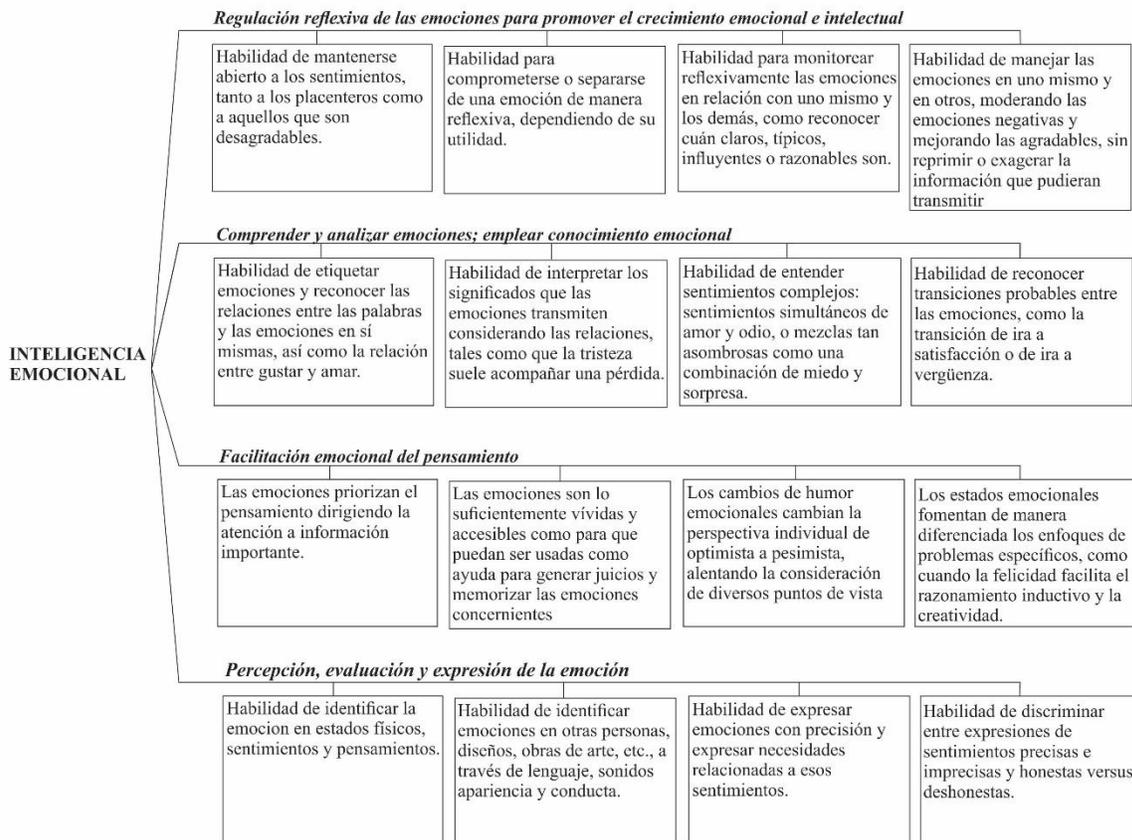
### **La autoconciencia emocional**

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la autoconciencia implica las habilidades necesarias para reconocer, nombrar emociones y reconocer los elementos que la componen: sensaciones físicas, pensamientos y conductas; de la misma forma, tanto el reconocimiento de fortalezas y áreas que necesitan fortalecerse como la autoeficacia que se

genera, son parte de esta competencia. Para brindar más claridad a la autoconciencia que refiere al reconocimiento, nombramiento e identificación de los elementos de la emoción (autoconciencia emocional), se considera importante remitirse a una de las fuentes teóricas que formaron parte de lo que dio luz al concepto: la inteligencia emocional postulada por Mayer y Salovey, (1997). De acuerdo a estos autores, el concepto de inteligencia emocional “implica la capacidad de percibir con precisión, evaluar y expresar la emoción; la capacidad de acceder o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

Ellos explican este término a partir del diagrama que se muestra en la *figura 2*, la que permite visualizar las diferentes habilidades que la componen; éstas se encuentran ordenadas por ramas y cada una de las ramas se compone por cuadros que, mientras más a la derecha se encuentren, refieren a un grado más alto de madurez en ese aspecto.

La primera rama del diagrama (*percepción, evaluación y expresión de la emoción*) implica las habilidades más básicas de la inteligencia emocional, que refiere a la identificación de las emociones y su contenido (estado físico, pensamientos) que va desde las expresiones faciales hasta las sensaciones del cuerpo tanto en otros como en sí mismo; esa identificación de emociones también se hace con objetos inanimados (por ejemplo,



*Figura 2:* Diagrama de habilidades de la inteligencia emocional. Tomado y traducido de: “Emotional development and emotional intelligence”, por P. Salovey y D. J. Sluyter, 1997, *Basic Books*, p. 11.

reconocerlas en poesía, obras de arte, música) en los que una persona anteriormente ha plasmado su sentir. Este conocimiento sobre las propias emociones, le otorga a la persona la posibilidad de desarrollar la habilidad de expresar sus emociones y las propias necesidades relacionadas a sus sentimientos de una manera precisa. Las habilidades que implican el reconocimiento de emociones, a su vez facilitan a la persona el reconocimiento de emociones

en otras personas, y no solo eso, sino también ser hábil para distinguir entre las expresiones emocionales que son precisas e imprecisas y entre las que son genuinas y deshonestas.

La *facilitación emocional del pensamiento* es la siguiente rama, la que remarca la importancia de las emociones, que desde el nacimiento funcionan como una alerta acerca de los cambios en la persona y en el ambiente; es por esto que estas habilidades van desde que la persona al reconocer la emoción dirija su atención a esos cambios, genere juicios sobre lo que está sucediendo, se dé cuenta que los diversos cambios de humor pueden influenciar en el punto de vista de una persona, hasta la habilidad para reconocer lo que las diferentes emociones facilitan o dificultan el razonamiento o la creatividad.

La tercera rama que es *la comprensión y el análisis de la emoción, así como emplear el conocimiento emocional*, la cual involucra en primera instancia que la persona reconozca la relación que se encuentra entre las emociones, como en el caso de querer y amar. Así, mientras estas habilidades se van desarrollando, la persona se vuelve capaz de identificar la relación que hay entre las emociones y ciertas situaciones y que esas emociones implican un significado relacionado a la situación; más adelante, la persona entiende sentimientos complejos que conllevan más de una emoción implicada y que, incluso, pueden haber emociones simultáneas aunque éstas parezcan contrarias. Finalmente, el desarrollo máximo de esta rama implica seguir la secuencia de las emociones en circunstancias específicas y lo que eso puede conllevar en su actuar. Por ejemplo, si una persona no se siente amada, podría rechazar el cuidado por miedo a ser rechazada más adelante.

Por último, la rama que refiere a la *regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual* implica que la persona acepte no solamente las reacciones emocionales agradables sino también las desagradables, de manera que pueda aprender de ambas. Una vez que la persona ha aceptado sus emociones, puede tomar la decisión de comprometerse o separarse de la emoción de una manera pensada y reflexiva al reconocer su utilidad. Pasando esta etapa, la persona puede desarrollar la habilidad de monitorear y reflexionar sobre sus emociones, sobre la influencia de las mismas en sus pensamientos, por lo que hace una meta-evaluación y una meta-regulación, por lo que involucra qué tanta atención pone la persona a sus emociones y a qué tan claras, típicas, aceptables e influenciables son. Posteriormente, la persona es hábil para manejar tanto sus

emociones como la de los demás, puede moderar y mejorar sus emociones sin necesidad de reprimir o exagerar la forma en que las expresa.

Ahora bien, como pudo notarse en la división que los autores realizan sobre las habilidades que implican a las emociones, ellas abarcan a la autoconciencia emocional, además de las referidas al reconocimiento de las emociones en otros (conciencia social, de acuerdo con el aprendizaje socioemocional) y a la autorregulación de las propias (competencia socioemocional de autogestión). A continuación, se resaltarán aquellas habilidades que hacen énfasis en la autoconciencia emocional.

De acuerdo a Mayer y Salovey (1997), cuando se habla del reconocimiento y nombramiento de sus emociones, el reconocimiento implica que la persona sea capaz de identificar los pensamientos, las sensaciones físicas e incluso las expresiones faciales relacionadas a su emoción. Por otra parte, la comprensión de las razones y las circunstancias en que se experimentan las emociones implicará la facilidad para reconocerlas, comprenderlas y analizarlas, tal como lo mencionan los autores, ya que la persona podrá identificar los cambios que ellas causan, dirigir su atención a la situación y aquellos aspectos importantes de lo que está viviendo; de esta manera podrá tomar decisiones con base en un análisis de sus emociones, el cual implica reconocer la gradualidad de las emociones y las relaciones que existen entre ellas y las situaciones específicas en las que se encuentra, aun cuando se perciban varias emociones a la vez, o sean emociones contradictorias.

### **Razones de fomentar la autoconciencia en adolescentes**

La adolescencia es un período en el que los jóvenes están completamente interesados en sí mismos, sus pares y la vida más allá de las actividades académicas, es entonces que la vida socioemocional se vuelve mucho más importante (Yeager, 2017; Elias et al., 1997).

Durante esta etapa, los jóvenes se encontrarán frente a una multitud de preguntas de todo tipo, pero especialmente sobre sí mismos como por ejemplo preguntas sobre quiénes son y en qué se están convirtiendo (Elias et al., 1997); estas son preguntas que se sabe no se responden fácilmente, especialmente si los adolescentes están experimentando una marea de cambios tanto físicos como fisiológicos y psicológicos que son propios de su edad. Estas transformaciones que viven generan ruido en su intento por descubrir más aspectos sobre sí mismos y su entorno, por lo que no tendría que ser difícil imaginar la curiosidad,

incertidumbre, preocupación o la gran cantidad de emociones intensas que pueden generarse a esa edad. Ante esto, Elias (1997) menciona que los adolescentes aludirán a sus experiencias para ayudarse a responder esas preguntas.

Adentrándonos un poco más en las características de los adolescentes, Bradford (mencionado en Yeager, 2017) mencionó en un reporte para la Academia Nacional de Ciencias de la Universidad de Wisconsin que existen cuatro tareas fundamentales para ellos:

1. **Destacar:** desarrollar su identidad y alcanzar la autonomía.
2. **Encajar:** obtener el reconocimiento y aceptación de sus pares así como encontrar compañeros con los cuales afiliarse y sentirse cómodos.
3. **Medirse:** desarrollar alguna competencia y obtener logros.
4. **Afianzarse:** establecerse objetivos, actividades y tener creencias con las cuales se sientan comprometidos.

Estas tareas que de acuerdo al autor son importantes para el adolescente, nos muestran que ante tantos cambios y preguntas que se enfrentan, ellos buscarán responder a sus dudas de manera independiente, reconociendo por sí mismos quiénes son. Curiosamente, durante la práctica educativa se puede observar en muchos estudiantes de secundaria una dificultad para reconocer aspectos positivos en sí mismos o aspectos en los que aún necesitan desarrollar habilidades, cuando ambos atributos forman parte de quiénes son.

Con respecto al reconocimiento y la aceptación que buscan por parte de sus compañeros, es importante también que se puedan sentir cómodos al afiliarse con cierto grupo; sin embargo, cabe preguntarse si siempre y si la mayor parte de los jóvenes son capaces de identificar de manera consciente esa sensación de bienestar, tranquilidad o comodidad con su grupo de referencia, ¿saben reconocer por qué se sienten de cierta forma en determinadas situaciones o con determinadas personas? En el caso de los jóvenes que de alguna manera reconocen que se sienten “mal” y se alejan, tal vez no suceda nada, pero ¿qué pasa cuando se sienten confundidos o incómodos sin identificar por qué y no hacen nada para alejarse de una situación o de un grupo que tal vez no le es positivo? ¿Reconocerán las características de las situaciones, contextos o personas que les hacen sentirse cómodos? Esto puede llevar a considerar la importancia de que los jóvenes sean capaces de reflexionar sobre

lo que sienten y sus emociones, así como reflexionar sobre los pensamientos y conductas que conllevan aquellas sensaciones.

Por otra parte, cuando hablamos de que la obtención de logros y desarrollo personal en determinadas áreas son especialmente importantes para los adolescentes, es preocupante pensar que la dificultad para regular las propias emociones debido al desconocimiento de las mismas, pueda mermar su camino hacia obtener sus logros, o que una autoeficacia deficiente les impida alcanzar lo que quieren; preocupación que se aplica también para los objetivos y actividades que los adolescentes se proponen. Un ejemplo de los logros o reconocimientos que los estudiantes pueden recibir a esta edad, de acuerdo a Pertegal, Oliva y Hernando (2010) es el éxito escolar, el cual se mide de acuerdo a objetivos únicamente académicos, de manera que estos tienen una repercusión importante en las emociones de los jóvenes estudiantes.

Finalmente, cuando referimos a las creencias con las que los jóvenes se comprometen, éstas pueden ser negativas con respecto a sí mismos, las que pueden generarse con respecto a sus relaciones interpersonales o con respecto a su propio desempeño académico.

Es en este punto es donde se considera importante acotar que los jóvenes que asisten a la secundaria pasan una cantidad importante de su tiempo ahí o en contacto con situaciones relacionadas a la escuela y muchas de sus experiencias provienen de ese lugar: sus relaciones son con sus compañeros, amigos, profesores y otros miembros de la comunidad, por tanto, el concepto de sí mismos se ve vinculado también a su desempeño escolar, aun cuando su atención esté más puesta en sus relaciones interpersonales (Elias et al., 1997). Además, el desempeño escolar es un aspecto que se evidencia de manera muy clara en la escuela, precisamente con las personas a las que se les da más valor en esa etapa del desarrollo: sus compañeros. Estas creencias pueden convertirse en impedimentos o topes que pueden ir frenando el desarrollo de los estudiantes.

En este sentido, se considera importante mencionar que la repercusión de las emociones toca también de manera específica los procesos cognitivos como la atención, el aprendizaje y la memoria, debido a que es imposible separar la emoción de actividades tan importantes (Sylwester, citado en Elias et al., 1997), especialmente en la adolescencia, en donde, por ejemplo, la fuerza con la que se presentan las emociones suele llamar la atención

del estudiante al estar tomando cualquier clase. Entonces, si se trabaja con las emociones de los estudiantes (entre otras necesidades socioemocionales), podremos agregar al aprendizaje la pieza faltante de la que Elias (1997) hace referencia. Este mismo autor menciona que el reconocimiento, nombramiento y entendimiento de las propias emociones (entre otras habilidades) facilitan y promueven la toma de decisiones y la creación de estrategias para solucionar problemas; asimismo, el éxito al enfrentar los retos diarios y el éxito en la vida adulta, se obtiene cuando se han desarrollado habilidades para pensar de una manera clara y se saben tomar decisiones bajo circunstancias de emociones fuertes.

En ese sentido, es necesario plantearse si los estudiantes adolescentes han desarrollado estas habilidades socioemocionales que implican el reconocimiento, nombramiento e identificación de los elementos de las propias emociones, así como de las fortalezas y áreas que necesitan fortalecerse, de manera que tengan herramientas útiles que les ayuden a alcanzar de manera exitosa las tareas que Bradford (2011, en Yeager, 2017) citó como relevantes para ellos durante este período.

Es claro que, la autoconciencia en cada uno de los niveles de desarrollo es diferente, pues existen cambios en la complejidad de los requerimientos cognitivo-emocionales para manifestar dicha competencia, así como las situaciones que las personas enfrentan (Kress & Elias, 2006). Además, la madurez que alcanza la persona en autoconciencia depende de qué tanto ha desarrollado esas habilidades en el transcurso de sus experiencias en la vida. Sin embargo, algunos de los ejemplos y referencias que Mayer y Salovey (1997) plantearon sobre a las habilidades emocionales de los niños, dan a entender que un pequeño ya reconoce las emociones y las sensaciones que éstas le generan en su cuerpo; de acuerdo con esto, se esperaría que los adolescentes no tuvieran muchas dificultades para reconocer en sí mismos las emociones propias, los pensamientos, sensaciones físicas y conductas que las acompaña; sin embargo, el trabajo personal con los estudiantes de secundaria realizado durante al menos un año mostró que varios de estos jóvenes estaban presentando dificultades para reconocer sus emociones, lo que estaba sucediendo en su cuerpo y los pensamientos que pasaban por su mente. Algunos otros estudiantes mostraban dentro del aula un vocabulario emocional pobre en el que se referenciaba al estado emocional como “bien” o “mal” sin poder explicar las razones de ese sentir o algo más que pudiera describirlo. Así, puede notarse que las

habilidades de los estudiantes de secundaria para reconocer sus emociones e identificar los diferentes elementos de las mismas no les fue fácil, de manera que requieren apoyo para desarrollar estas habilidades.

### **La promoción de la autoconciencia en centros educativos**

La autoconciencia como parte del aprendizaje socioemocional es la competencia en la que este trabajo se enfocará, por lo que inicialmente se considera importante mencionar elementos y estrategias primordiales para fomentar cualquier competencia o competencias pertenecientes al aprendizaje socioemocional.

Los programas basados en el aprendizaje socioemocional, aunque se trabajan en centros educativos, buscan el desarrollo de las competencias más allá del aula enfocándose en los aprendices ya que este modelo está orientado hacia las personas, las relaciones con sí mismas y las relaciones con otros. Con este propósito, se fundamentan en principios de aprendizaje, motivación y desarrollo que ya han sido validados por la investigación además de que facilitan la comprensión de los aprendices y del mismo proceso de aprendizaje. De esta manera, se utiliza el aprendizaje centrado en el aprendiz como base para comprender que el aprendizaje y la motivación suceden en condiciones que lo promueven, considerando las necesidades, capacidades, experiencias e intereses de quienes aprenden. Este enfoque trabaja con principios psicológicos que McCombs (2004) clasifica en los siguientes factores:

1. *Factores cognitivos y metacognitivos*: el aprendizaje es más efectivo cuando se consideran los factores del contexto y se les apoya a los aprendices con una guía para que formen representaciones coherentes del aprendizaje, dándoseles oportunidades para que conecten lo que están aprendiendo con sus experiencias y la información que ya tenían. El aprendiz se vuelve capaz de crear sus propias estrategias de aprendizaje.
2. *Factores motivacionales y afectivos*: cuando el aprendizaje se centra en el aprendiz, es necesario que el profesor considere que éste se ve influido por los propios intereses, creencias, metas, hábitos, motivaciones e influencias emocionales del estudiante para aprender. De igual forma, tener en mente que el uso de la creatividad del estudiante, así como su curiosidad, la oportunidad de escoger y controlar el propio aprendizaje y el empleo de tareas que se encuentran en un punto exacto de dificultad y novedad

para él, beneficiarán su proceso. Finalmente, es importante considerar que cuando se pretende que el estudiante adquiera un conocimiento o desarrolle habilidades complejas, es fundamental la motivación del estudiante para que éste avance con su esfuerzo y la práctica guiada.

3. *Factores de desarrollo y sociales:* como resultado de considerar el desarrollo diferencial de aspectos físicos, intelectuales, emocionales y sociales de cada uno de los aprendices, se obtiene un aprendizaje más eficiente.
4. *Factores de diferencias individuales:* se requiere considerar las diferencias individuales de los aprendices: estrategias de aprendizaje, capacidades para aprender, cultura y leguaje. Evaluar al aprendiz y su proceso de aprendizaje son elementos significativos que deben trabajarse.

Fomentar la autoconciencia emocional en los estudiantes considerando la diversidad tanto de sus características como de factores cognitivos, motivacionales, afectivos, de desarrollo, sociales e individuales, tiene como propósito que el aprendizaje obtenido vaya más allá del aula y se vuelvan una competencia que les ayude a fortalecerse tanto de manera personal como sus relaciones interpersonales.

De manera general, Weissberg (2013) recomienda dos estrategias principales para desarrollar un programa que fomente el aprendizaje socioemocional:

- Enseñar a los estudiantes de manera continua y regular, habiendo establecido un procedimiento en el que se les modelen las competencias, ayudando a que la aplicación de éstas se les facilite, además de promover que las apliquen en su cotidianeidad.
- Brindarles ambientes de aprendizaje que los haga sentirse seguros y cuidados, procurando que esa misma seguridad y cuidado sea compartida tanto con los pares como con la familia.

En la misma línea pero de manera más puntual, la Universidad del Estado de Pensilvania (Pennsylvania State University, 2017) aporta algunas estrategias para la promoción de estas competencias en el trabajo con adolescentes, resultantes de una revisión de programas para jóvenes basados en el modelo del aprendizaje socioemocional. Estas estrategias recomendadas mencionan la importancia de que la enseñanza de las competencias

implique que los estudiantes practiquen y discutan los temas que se abordan, por ejemplo pueden crearse juegos, tareas o rutinas en las que ejerciten las habilidades. Se sugiere también que se promueva el apoyo entre los mismos estudiantes para crear un sentido de pertenencia y mejorar la conexión existente tanto entre ellos como con los adultos.

Cabe mencionar que las intervenciones que se han realizado en México se encuentran principalmente en trabajos de tesis de grado o posgrado en las que se realizan propuestas y resultados de las mismas que, aunque hay varios enfocados a la promoción de estas habilidades y competencias con niños de preescolar o de primaria (Martínez-Velarde, Moreno-Pérez & Pineda-Martínez, 2013; Rómulo-Barón, 2010; Peña-Marmol, 2007) encontramos también varios que se abocan al trabajo con adolescentes (Torices-Ramírez, 2017; Hernández-Pruneda, 2017; Cocolletzi-Bautista & Herrera-Flores, 2014; Ortiz-Gama, 2014; González-Rivas & Vargas-Martínez, 2010), los cuales se enfocan principalmente en la promoción de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey o desde la teoría de Bisquerra. Es importante resaltar que en el trabajo de Torices-Ramírez (2017) realizado también en el espacio de tutoría de la secundaria se destaca que los resultados obtenidos fueron notables principalmente en el análisis cualitativo debido a que la prueba utilizada para medir las habilidades socioemocionales no fue sensible a la población. Se observó que el discurso de los estudiantes tanto en el grupo focal como en sus diarios y la entrevista con los profesores hacía notar que las habilidades socioemocionales de ellos habían mejorado.

A manera de resumen, cabe decir que la promoción de la autoconciencia requiere de la enseñanza continua en la que los estudiantes tengan la oportunidad de discutir los temas que se aborden acerca de las emociones (resolver dudas, apropiarse de ellos, aportar ideas), practicarlos en situaciones que les sean de interés, familiares o útiles en donde además puedan apoyarse de lo que ya saben, de la manera en la que han experimentado anteriormente sus emociones e incluso de las emociones que perciben al momento. Es necesario que se apoyen de ejemplos que les ayuden a desarrollar la habilidad de reconocer, nombrar su emoción e identificar los elementos cognitivos, conductuales y contextuales de la misma; estos ejemplos pueden provenir del docente, de sus compañeros e incluso de sí mismos (tal vez no se habían percatado de lo que ya hacían). Resulta importante mencionar que los ejemplos o modelos para los estudiantes no pueden limitarse únicamente al docente, sino que es necesario

promover ese apoyo entre pares (Pennsylvania State University, 2017), aprovechando que cada uno de ellos tiene diferentes fortalezas y grados de habilidad con respecto al reconocimiento e incluso afrontamiento de las emociones.

### **RULER, un programa que trabaja con las emociones.**

Con respecto a los programas que promueven las competencias del modelo de aprendizaje socioemocional, existe una gran variedad de ellos, los cuales son citados por el Colaborativo para el Aprendizaje Académico y Socioemocional tanto en una guía como en su página oficial (CASEL, 2018; CASEL, 2013), en donde se da una perspectiva generalizada sobre éstos. Sin embargo, entre todos los programas mencionados por el Colaborativo, se retomó el programa RULER, debido a que ha sido el único localizado que ha trabajado específica y de manera amplia las emociones a través de actividades y herramientas sencillas que se aplican en el ámbito escolar. Este programa es una propuesta educativa fundamentada en el modelo de aprendizaje basado en evidencia y las prácticas que se promueven en el aprendizaje socioemocional (Brackett & Rivers, 2014; McCombs, 2004).

El nombre del RULER se debe al acrónimo que forman las iniciales de sus objetivos; comenzando con el reconocimiento (*Recognizing*) de la emoción de los demás y la propia, el entendimiento (*Understanding*) de las causas y consecuencias de las emociones, el etiquetado (*Labeling*) de las emociones con un vocabulario amplio y preciso, a la expresión (*Expressing*) de las emociones de una forma constructiva en los contextos, y la regulación (*Regulating*) de las mismas. De acuerdo a la revisión de varios autores (Nathanson, Rivers, Flynn & Brackett, 2016). Nathanson et al. (op.cit.), el programa RULER tiene evidencia de que los resultados de los estudiantes mejoran al igual que la calidad de sus ambientes de aprendizaje. Explican que el programa RULER está dirigido a niños de prekindergarten (maternal en México) hasta los adolescentes de secundaria, para el cual desarrollaron herramientas de anclaje para introducir las habilidades emocionales:

1. **Mood meter:** medidor de estado de ánimo: es una cuadrícula de cuatro cuadrantes, en donde el eje de las X representa qué tan agradable (hacia la derecha) y qué tan desagradable (hacia la izquierda) es la emoción; mientras que el eje de las Y representa el grado de intensidad del mismo, la energía es más alta hacia arriba, y esta disminuye hacia abajo. Es una herramienta que facilita la incorporación del lenguaje

emocional (vocabulario) ya que los estudiantes, profesores y quienes lo usen, expresan su sentir con el número del cuadrante y una palabra (emoción).

2. **Carta:** las personas del salón de clases y la comunidad escolar etiquetan la forma en la que quieren sentirse, identifican cómo pueden fomentar esas emociones y cómo manejarse cuando están cumpliendo con lo escrito en la carta.
3. **Meta-momento:** es un proceso que se lleva por pasos en el que la persona toma un tiempo entre aquello que le provoca un disparo emocional y la manera en la que responde. Ésta herramienta promueve que los estudiantes y profesores tomen un respiro, piensen en lo mejor de sí mismos y con base en ello seleccionen una estrategia.
4. **Proyecto:** herramienta que se utiliza para que se haga una toma de perspectiva y se analicen las emociones y las acciones relacionadas a estas, tomando en cuenta las causas y las consecuencias de las mismas; esto se logra contestando preguntas del tipo “¿cómo me siento? ¿cómo se siente la otra persona? ¿qué me causó sentirme así? ¿qué le causó a esa persona sentirse así?”.
5. **Curriculum de *feeling words* (palabras sentimentales):** refiere a una actividad que tiene como objetivo que los estudiantes obtengan un entendimiento profundo de esas *feeling words*, las cuales son las palabras que refieren a la amplia gama de sensaciones que una persona puede experimentar, tales como excitación, pena y compromiso. De manera breve, se introduce una *feeling word* con alguno ejemplo personalizado que permita a los estudiantes realizar una conexión con esa palabra, posteriormente los jóvenes interpretan una situación o un resumen en el que se utiliza dicha palabra; más adelante, relacionan la palabra con algún evento reciente que haya sido cercano a ellos (puede ser una situación académica); los estudiantes hablan acerca de la palabra con sus padres y escriben acerca de ello; comentan con su grupo de clases sobre la relación de la palabra con su familia, la escuela y eventos recientes; finalmente los estudiantes escriben un ensayo sobre la palabra. Cabe mencionar que ésta actividad puede realizarse en las lecciones de algunas asignaturas (historia, literatura, idiomas) para ahondar en las experiencias, sensaciones y emociones humanas involucradas en los contenidos (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2010).

Las herramientas anteriormente descritas son utilizadas durante el programa RULER para que los estudiantes poco a poco desarrollen las habilidades relacionadas a la inteligencia emocional, las que como puede notarse, están abocadas específicamente a que los estudiantes analicen y reflexionen acerca tanto de emociones propias como de las de otros, abarcando no solamente habilidades pertenecientes a la autoconciencia, sino que también a la conciencia social y la autorregulación de las emociones, lo que forma parte de otra competencia (autogestión), situación que no es extraña debido a que, como ya se mencionó, la inteligencia emocional forma parte de los elementos que inspiraron la creación del aprendizaje socioemocional.

La aportación del programa RULER al presente trabajo se considera especialmente importante debido a que el desarrollo de herramientas que han realizado los autores profundiza de manera específica en el nombramiento y el reconocimiento de las emociones que son parte de la competencia de la autoconciencia.

El *mood meter*, por ejemplo, se considera una herramienta útil para ampliar el vocabulario emocional, tomando en cuenta en este vocabulario las *feeling words* de las que se habla en el ya mencionado programa. Lo que se busca es que los estudiantes puedan referirse a sus emociones o al cómo se sienten con palabras que signifiquen algo más que un simple “bien” o “mal”, puesto que al nombrarlas y diferenciarlas pueden ser capaces de reconocerlas en diferentes contextos y acercarse a la regulación de las mismas.

## **Capítulo 2. Espacio curricular para la educación socioemocional**

En este capítulo se realiza una descripción del *Espacio de desarrollo emocional y tutoría*, efectuándose de inicio la definición de éste para continuar con sus propósitos, la manera en la que se trabaja, finalizando con la relación de este espacio con el fomento de la autoconciencia.

### **La educación socioemocional en el plan curricular 2011 ¿cómo se trabajaba?**

El plan curricular anterior (SEP, 2011) considera la importancia de fomentar un espacio en el que se promovieran el diálogo, la reflexión, la asertividad, la escucha activa, el autoconocimiento, la autorregulación y el desarrollo de habilidades, a la vez que se da la oportunidad de identificar factores de riesgo y protección. La propuesta de abordaje de estos temas en la secundaria fue el *Espacio de tutoría* en la que tutores y estudiantes trabajan cuatro ámbitos de acción:

1. Integración a la dinámica de la escuela
2. Seguimiento del proceso académico
3. Convivencia en el aula y la escuela
4. Orientación hacia el proyecto de vida

Dentro de estos ámbitos, cabe resaltar que, aunque no se dice de manera explícita, el aspecto emocional del adolescente se encuentra presente en todos estos ámbitos y ejerce una fuerte influencia en sus decisiones y experiencias: cuando el joven llega a una escuela de un nivel distinto con personas que no conoce en su mayoría y con reglas de las que no tiene conocimiento (*integración a la dinámica de la escuela*), cuando se enfrenta a asignaturas desconocidas con nuevas maneras de trabajar, a profesores diferentes por materia, exámenes y una complejidad diferente en las tareas (*seguimiento del proceso académico*), cuando convive con sus compañeros con quienes comparte una serie de cambios tanto físicos como emocionales (*convivencia en el aula y la escuela*); y también en los momentos en los que toma decisiones, entre las que se encuentran, por supuesto, las que van encaminadas a su proyecto de vida. No obstante que las sugerencias de la guía para los profesores (SEP, 2011) se orienta a la mediación del tutor-profesor en estas situaciones, no se hacen propuestas o sugerencias concretas y claras sobre la manera en la que los docentes pueden prepararse para hacer esta mediación y para fomentar ese desarrollo en los adolescentes.

Es importante mencionar que no existía un plan curricular como tal que pudiera guiar a los profesores-tutores a trabajar esos ámbitos con sus estudiantes, puesto que la idea era que el contenido fuera flexible para que los profesores, de acuerdo a las necesidades de cada grupo, decidieran cómo trabajar lo que ellos consideraran pertinente de la forma que estimaran que pudiera ser más beneficiosa para sus estudiantes. Sin embargo, al no existir una capacitación que preparara a los profesores para abordar estos temas y, especialmente sin una estructura curricular que los guiara en el abordaje del contenido, el *Espacio de tutoría* fue, en cambio, aprovechado en muchos casos por los profesores-tutores como un momento para realizar otras actividades: resolver dudas de sus estudiantes en su materia, llamar la atención del grupo sobre los comentarios que otros profesores hacen sobre su conducta y logros académicos, mandarles recados a sus padres sobre su desempeño o darles tiempo para trabajar tareas de otras materias, como se ha observado y se corrobora en un estudio cualitativo del INEE (Antonio et al., 2014).

Antonio et al. (2014) muestran un panorama de lo que ha sucedido con los docentes ante los cambios en el plan de estudios, especialmente con lo que respecta a la tutoría. Estos autores, gracias a la voz de los docentes que formaron parte del estudio, nos exponen que aunque algunos fueron capacitados para ser tutores, una gran mayoría no lo fue. Aquellos pocos docentes que recibieron material institucional (de la SEP o de editoriales privadas) lo recibieron tarde, teniendo tiempo reducido para prepararse. Ante esta situación, los docentes acudieron a materiales de la materia de Formación Cívica y Ética o a extraerlo de internet.

Como puede notarse, los ámbitos a trabajar con los estudiantes de secundaria requerían de una atención importante para fomentar el desarrollo socioemocional de los adolescentes, pero en ese momento, no hubo capacitación, actualización ni un fácil acceso a materiales claros y adecuados para apoyar al profesor a abordar estos temas.

### **El espacio curricular para la educación socioemocional**

Actualmente, el plan curricular de la SEP (2016; 2017) ya declara el desarrollo emocional de niños y adolescentes como un aspecto importante a considerar en el ámbito educativo puesto que ha ido en aumento como se expuso en el capítulo uno, la evidencia que muestra el papel fundamental de las emociones en el aprendizaje, en la capacidad de las personas para relacionarse y para desarrollarse como ciudadanos sanos y productivos.

En el plan curricular se expone que el desarrollo de este ámbito ha pasado de ser atribuido únicamente al individuo y a su familia, a ser parte de la formación integral que es necesaria brindarse a niños y adolescentes en la educación básica. Es por esto que se implementa un área de acompañamiento a los estudiantes que consta de dos ejes: la tutoría y la educación socioemocional; y, aunque ambos ejes comparten el mismo espacio, cada uno tiene sus ámbitos de intervención. Anteriormente, en este espacio solamente se trabajaban los temas ya señalados en el *Espacio de tutoría* pero, como ya se mencionó, se ha incorporado el área dedicada a la educación socioemocional, la cual ya se había comentado es de gran importancia para el crecimiento integral de los jóvenes.

En la educación secundaria, el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría* es el lugar y tiempo en el que los tutores asignados se dedican a apoyar a los estudiantes en el desenvolvimiento y enriquecimiento de sus actitudes, habilidades y valores, de manera que su crecimiento tanto personal como moral, la consolidación de su personalidad, la autovaloración, autonomía y compromiso con su propia realización y proyecto de vida se vean beneficiados (SEP, 2016).

Como ya se ha mencionado anteriormente, desde el modelo del aprendizaje de competencias socioemocionales se aportan ventajas a los adolescentes que favorecen el desarrollo integral y les traen beneficios no solamente en su relación con otros, sino que son competencias que hacen posible que disminuyan la probabilidad de que caigan en conductas disruptivas, se vean inmersos en situaciones de riesgo o que, en caso de encontrarse en esas situaciones, tengan una amplia gama de herramientas para actuar de una manera responsable con su bienestar y el de otros.

Es por ello que la apertura de un espacio en el que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar competencias socioemocionales es un valioso inicio para que los adolescentes tengan un crecimiento personal integral. Sin embargo, la implementación del espacio no basta para que los jóvenes aprendan estas competencias, es necesaria la definición de las áreas a trabajar, la manera en la que se abordará y cómo se apoyará a todos aquéllos que intervienen en esta labor.

## Metas del *Espacio de desarrollo emocional y tutoría*

El espacio dedicado a la educación socioemocional en la secundaria pretende fomentar un ambiente de diálogo, reflexión y acción que permita un vínculo tanto entre el tutor con sus estudiantes como de éstos últimos con sus compañeros, de manera que se cree un ambiente de confianza que facilitará el fomento de las habilidades socioemocionales (SEP, 2016). Este desarrollo se pretende obtener con el fomento de cinco dimensiones relacionadas

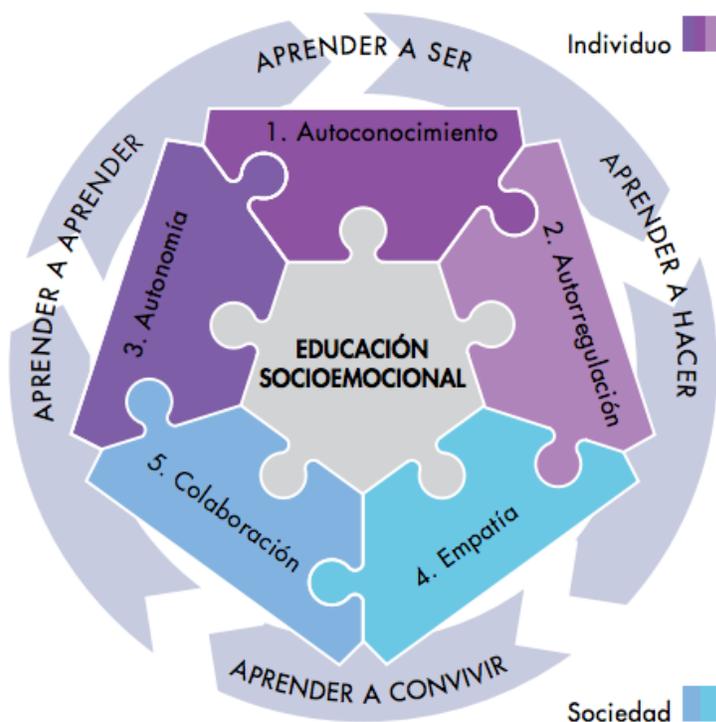


Figura 3: Interrelación entre los ámbitos de la Educación Socioemocional y los planos de interacción individual y social. Tomado de “Educación Socioemocional. Secundaria”, por Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017.

(figura 3) que, a su vez, se encuentran compuestas por habilidades (SEP, 2017):

1. **El autoconocimiento:** atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, aprecio, gratitud y bienestar.
2. **La autorregulación:** metacognición, expresión, regulación y autogeneración de emociones para el bienestar y perseverancia.
3. **La autonomía:** iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo, apertura, toma de decisiones y autoeficacia.
4. **La empatía:** trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación y cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza.
5. **La colaboración:** comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia.

El fomento de estas habilidades se realiza con la intención de que se favorezca la prevención de conductas de riesgo, la deserción, la violencia, los embarazos en adolescentes, el uso de drogas, conductas sexuales no seguras, trastornos emocionales y de alimentación; esta nueva forma de abordar esos problemas hace notar que este plan de estudios se dirige a promover habilidades en los estudiantes que les facilite manejar situaciones de riesgo por sí mismos, lo que le da un gran valor al mismo.

Como puede identificarse, las habilidades que componen las cinco dimensiones de intervención en este espacio son todas valiosas para el desarrollo emocional y social de los adolescentes; sin embargo, es fundamental considerar que estas habilidades, al ser promovidas y aprendidas requieren no solamente de un conocimiento teórico sobre las mismas, sino de la aplicación de esas habilidades en situaciones cotidianas, de manera que el aprendizaje se lleve a través de las experiencias propias de los adolescentes, además de la práctica reiterada de manera que con el tiempo los jóvenes usen sus nuevas habilidades de manera natural en su vida. Por esto, una parte vital de plantear un espacio en el que se trabajan estas áreas y, especialmente cuando son contenidos que anteriormente no se habían abordado de manera directa, requieren una amplia preparación para aquellos encargados del fomento de las habilidades (y no solamente la parte teórica, sino también la práctica de las mismas), de materiales lo suficientemente accesibles y comprensibles para los profesores-tutores, dado que la mayoría de ellos no han trabajado esos temas ni están seguros de cómo hacerlo. Por consiguiente, a continuación se describirá la forma en la que la Secretaría de Educación Pública plantea que se trabaje en el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría* y cómo es que se han trabajado estos temas en el *Espacio de tutoría* hasta el momento.

### **Abordaje del espacio para la educación socioemocional**

La educación socioemocional que ahora constituye una parte del plan curricular, comparte la hora semanal que anteriormente solamente pertenecía a la tutoría, tiempo en el que se establece que el profesor asignado como tutor, trabajará las cinco dimensiones de la educación socioemocional, favoreciendo en todo momento un ambiente positivo constituido por el respeto mutuo, el diálogo, la empatía, la escucha activa y la comunicación. Se recalca (SEP, 2017) la importancia de que el contenido de la educación socioemocional sea transversal, es decir, que el profesor-tutor sea capaz de llevar el uso de las habilidades propias

de las dimensiones socioemocionales a las otras asignaturas, de forma que los estudiantes encuentren ese aprendizaje íntimamente ligado a su trabajo en la escuela, fortaleciendo así una educación integral. Sin embargo, la forma en la que se propone que los profesores-tutores consigan fomentar estas habilidades no es del todo clara, puesto que se sugiere el uso de aprendizaje situado, dialógico, basado en juego, en proyectos y en el método del caso, pero no hay una guía específica sobre cómo pueden fomentar esas habilidades. Solo se proponen las características ideales del ambiente y del tutor para que los estudiantes desarrollen sus habilidades socioemocionales.

Ahora bien, esta ausencia de material o guías que den un soporte a la labor de los tutores podría no representar un problema si los docentes dominaran el contenido de la educación socioemocional y las habilidades, pero la realidad es diferente: durante el plan de estudios anterior varios profesores se encontraron con la dificultad de no haber recibido capacitación alguna sobre los temas relacionados al fomento de hábitos de estudio, proyecto de vida y convivencia positiva; por esto mismo, recurrían a otros temas o actividades para abordar en la tutoría. La ausencia de un manual que guíe el trabajo en el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría* se establece con la intención de que los estudiantes desarrollen sus habilidades socioemocionales de acuerdo a sus necesidades, las cuales serán identificadas por su tutor, quien se espera que los acompañe de manera continua no solamente en el área educativa, sino también en la socioemocional; no obstante, la ausencia de capacitación para tutores en estos contenidos, les dificulta tomar este tipo de decisiones y además, de saber cómo trabajar con sus grupos contenidos de este corte (Antonio et al., 2014).

En ese sentido y de acuerdo con el análisis internacional realizado por la Fundación Botín<sup>1</sup> (2015), existen otros países que, aunque no postulan como obligatoria la educación socioemocional, la consideran importante. En el caso de Dinamarca, aunque la educación siga basándose únicamente en el aprendizaje de contenidos académicos, la educación socioemocional se considera lo suficientemente importante como para que los profesores reciban una preparación en el magisterio que incluye asignaturas que les ayudan a desarrollar la competencia relacional, lo que se considera un aspecto fundamental para fomentar un buen

---

<sup>1</sup> Fundación creada en 1964 por Marcelino Botín Sanz de Sautuola y su mujer, Carmen Yllera. Esta fundación desarrolla programas de arte, cultura, educación, ciencia y desarrollo rural.

desempeño académico en los estudiantes. En el caso de Malta, se introdujo una materia obligatoria en las escuelas secundarias llamada *educación personal y social* (EPS), en la que se fomenta el desarrollo de competencias intra e interpersonales con el propósito de que los estudiantes puedan desenvolverse en un ambiente saludable, favorable y feliz, así como la prevención de consumo ilegal de drogas. Esta asignatura tiene una duración de 40 minutos una vez a la semana y es impartida por un docente capacitado, quienes trabajan los temas usando el modo de enseñanza basado en la experiencia, lo que ha derivado en opiniones positivas por parte de los estudiantes a los cuales la asignatura les ha parecido interesante, divertida y relevante para su vida; sin embargo, cabe mencionar que se resalta el hecho de que esta materia y su contenido se ve independiente de las demás, por lo que no se genera una relación con las demás asignaturas.

Lo que es relevante de la experiencia de estos países que de alguna u otra forma consideran la educación socioemocional como un aspecto relevante en el área educativa, es que los profesores que guían ese desarrollo en los estudiantes requieren de una preparación previa y un buen dominio del tema; por otra parte, también es importante que los jóvenes vean y vivan la utilidad de estos aprendizajes en su vida pero que además puedan encontrar la relación que existe entre el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y los beneficios que les puede traer académicamente, puesto que su experiencia en las demás asignaturas, en sus interacciones con pares, profesores y en general en la escuela son oportunidades excelentes para poner en práctica lo que están aprendiendo.

### **El espacio de educación socioemocional y su relación con la autoconciencia**

Como se ha descrito en los apartados anteriores, el nuevo plan de estudios (SEP, 2017) establece la educación socioemocional como un aspecto importante a incluir en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria, el cual se aborda desde cinco dimensiones compuestas por habilidades. La primera de estas dimensiones es el autoconocimiento, el cual refiere a la comprensión y conocimiento de sí mismo, implicando emociones, pensamientos, necesidades, motivaciones, fortalezas, potencialidades y limitaciones. La forma en la que se sugiere desarrollar esta dimensión (SEP, 2017) es fomentando los siguientes aspectos:

- **Atención:** involucra enfocarse sensorialmente y mentalmente en algún estímulo específico.
- **Conciencia de las emociones:** implica dirigir la atención al interior de uno mismo, observando y reflexionando sobre la manera en la que se experimentan los estados mentales, emocionales y su relación con la conducta.
- **Autoestima:** refiere a la valoración acertada de uno mismo, sabiendo identificar las propias capacidades y limitaciones en diferentes situaciones; a su vez, esta valoración ayuda a tener respeto por uno mismo.
- **Aprecio y gratitud:** comprende el reconocimiento y aprecio por uno mismo, los demás y el entorno, llevando a la persona a emociones positivas y placenteras.
- **Bienestar:** habilidad de la persona para calmar la mente, regular emociones, crear vínculos saludables y de llevar una vida ética.

El autoconocimiento como dimensión fundamental para la educación socioemocional se encuentra profundamente relacionada con el concepto de autoconciencia manejado en el aprendizaje socioemocional, debido a que ambos refieren la importancia de que los estudiantes reconozcan sus fortalezas, necesidades y aspectos que pueden mejorar de sí mismos, así como el reconocimiento de sus emociones, lo que implica identificar las sensaciones físicas, los pensamientos y conductas, entre los cuales están las razones y circunstancias que las provocan. En la educación socioemocional (SEP, 2017), el autoconocimiento implica que el estudiante tenga una visión de sí mismo más acertada, facilitando la valoración, satisfacción personal y autoeficacia, ayudando a su vez que el adolescente se vuelva más responsable de su mundo interno y tenga una mejor preparación para desarrollar otras habilidades socioemocionales que implican que tenga conocimiento sobre sí mismo.

En el caso del aprendizaje socioemocional (CASEL, 2018; Kress & Elias, 2006; Weissberg et al., 2015), la autoconciencia conlleva una percepción precisa y autoeficaz de sí mismo, lo que también contribuye a un mayor control por parte del adolescente y de una mejor preparación para desarrollar otras competencias socioemocionales. Como puede notarse los nombres son distintos, pero el espacio dedicado en las aulas de secundaria implica el fomento de habilidades individuales que son muy similares, las cuales ayudan a fortalecer

el desarrollo integral del estudiante de secundaria, de acuerdo a la política educativa en México y los hallazgos reportados en las investigaciones revisadas al respecto.

### **Capítulo 3. Propuesta de taller “Palpando mis emociones”**

#### **Justificación y planteamiento del problema**

El actual plan de estudios de educación básica (SEP, 2016; SEP, 2017) reconoce la importancia de fomentar habilidades socioemocionales en el ámbito escolar, aludiendo a diversas fuentes que han mostrado los diferentes beneficios que genera desarrollar estas habilidades en niños y adolescentes. Tales como: prevención de situaciones riesgosas como depresión, violencia, drogadicción, deserción escolar y estrés, así como la promoción de conductas pro-sociales y actitudes positivas o factores protectores ante el alcoholismo (Hernández-Zavala, Trejo-Tinoco, & Hernández, 2018; Taylor et al., 2017; Zins & Elias, 2007; Senra, Pérez-González, & Manzano, 2007).

Estos beneficios se vuelven más importantes si consideramos las estadísticas en México con respecto al crecimiento del índice de inasistencia de los estudiantes durante la secundaria (UNICEF, 2016), la alta tasa de suicidios (INEGI, 2017), el aumento de los índices de violencia (The Institute for Economics and Peace, 2018), el incremento de consumo excesivo de alcohol (aumentó un 7.5%) y del consumo de drogas en 1.5% (Secretaría de Salud, 2017). Por estas razones, vemos la importancia del fomento de habilidades socioemocionales por los beneficios que puede traer con el tiempo a la sociedad mexicana y no únicamente en el logro escolar.

Estos cambios en el plan de estudios del 2018 traen consigo beneficios en el desarrollo integral de los estudiantes a través de oportunidades para fomentar sus habilidades socioemocionales pero que implica más trabajo para docentes y aquéllos profesionales que se encuentran cercanos a la educación. La enseñanza de estas habilidades como parte de la educación básica obligatoria es nueva por lo que implica preparación por parte de quienes las enseñan y de una planeación cuidadosa que considere las necesidades de los estudiantes como aprendices; sin embargo muchos docentes se encuentran en la encrucijada de no saber cómo abordar estos temas con sus estudiantes. Como psicólogos y psicólogas escolares nos compete apoyar en esta nueva etapa de la educación en la que se abre una oportunidad de guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades que van a beneficiarlos tanto en su vida personal como en sus relaciones con los otros. Parte de este apoyo como profesionales de la educación es que las propuestas de intervención sean accesibles a los docentes que fungen

como tutores en los espacios curriculares en la secundaria y tengan una amplia gama de opciones.

El aprendizaje socioemocional es un marco integrador que busca fomentar en los estudiantes un desarrollo personal y social por medio de las competencias socioemocionales. Dentro de esas competencias, la autoconciencia emocional favorece directamente a los estudiantes en el manejo exitoso de situaciones cotidianas como: la expresión de emociones propias, de necesidades relacionadas a sus sentimientos y el reconocimiento de emociones en otros, por lo que en este trabajo, se consideró importante de fomentar en los estudiantes, siempre considerando el ambiente de confianza y cuidado que se deben fomentar entre tutores y estudiantes de acuerdo tanto al marco del aprendizaje socioemocional, como a los propósitos del plan curricular actual.

Específicamente el taller “Palpando mis emociones” se crea como una respuesta a las necesidades identificadas en estudiantes de secundaria, quienes mostraron dificultades para reconocer sus emociones, la cual es una de las habilidades primordiales que son previas para la autorregulación emocional y el desarrollo de otras habilidades socioemocionales.

Con base en lo revisado anteriormente, se realiza un estudio de tipo exploratorio-descriptivo empleando metodología cualitativa. Tiene como objetivo evaluar los resultados de un taller psicoeducativo diseñado, validado e implementado con estudiantes de secundaria para fomentar la autoconciencia emocional. El objetivo general y los particulares se determinan a continuación.

### **Objetivos del taller**

**Objetivo general.** Desarrollar autoconciencia emocional en el área académica en el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría* en adolescentes de secundaria.

### **Objetivos específicos**

Que los estudiantes de secundaria:

- Reconozcan y nombren sus emociones en actividades académicas.
- Reconozcan los elementos que comprenden su emoción en actividades académicas: sensaciones físicas, pensamientos y conductas.

- Comprendan las razones y circunstancias de las emociones que sienten en las condiciones de dichas actividades académicas.
- Reconozcan sus fortalezas, limitaciones y necesidades en el ámbito académico.

## **Método**

### **Participantes del taller**

Los participantes son 40 mujeres y 39 hombres, pertenecen a dos grupos escolares, uno de segundo y otro de tercer grado. El grupo de segundo año de secundaria se integra por 39 estudiantes de entre 13 y 14 años (22 mujeres y 17 hombres) mientras que el de tercer año está formado por 40 estudiantes de entre 14 y 15 años (18 mujeres y 22 hombres).

### **Escenario del taller**

El taller se llevó a cabo en el turno matutino de una secundaria al sur de la Ciudad de México, escuela que ha colaborado con el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), siendo uno de los escenarios para la formación profesional de los estudiantes de la residencia en Psicología Escolar del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología.

Antes de la aplicación del taller se llevaron a cabo diferentes actividades de acercamiento a la dinámica de la secundaria, específicamente al *Espacio de tutoría* en un grupo de segundo año, estableciendo una relación con docentes, los directivos y el área de orientación educativa para gestionar el permiso que se necesitaba.

Ante la respuesta positiva y el apoyo de la escuela, se inició el trabajo en el grupo de segundo, cuyo tutor fue uno de los profesores de Ciencias con quien se estuvo trabajando previamente durante año y medio. De esta forma, conocí la manera de trabajar tanto del profesor como de los estudiantes, quienes llevaban una relación agradable y de confianza con su profesor, él mostró en todo momento su preocupación e interés por sus estudiantes tanto en temas académicos como de comportamiento y personales. El trabajo realizado con los estudiantes de ambos grupos, versó principalmente en temas relacionados a los cuatro ámbitos de la tutoría: integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela, seguimiento del proceso académico de los alumnos, convivencia en el aula y la escuela y orientación hacia un proyecto de vida. Es decir, existió trabajo previo con los grupos sobre temáticas subyacentes al desarrollo de las competencias socioemocionales. Ese año y medio de trabajo

colaborativo llevó a una relación de confianza tanto con el profesor como con los estudiantes de ambos grupos y me ayudó a la decisión del tema para abordar en el taller.

El taller se llevó a cabo en dos aulas de turno matutino (una de segundo y otra de tercer grado) durante la hora asignada al *Espacio de tutoría*. Se realizó el taller durante 5 sesiones de 50 minutos semanales con cada grupo. Dentro del aula, los estudiantes cuentan con pupitres individuales. El grupo de segundo se distribuía en 7 hileras de entre cinco y siete estudiantes, cada semana los estudiantes iban rotando sus lugares. El grupo de tercero se distribuía en 9 filas de entre cuatro y seis estudiantes, conservaron sus lugares durante todas las sesiones.

### **Diseño de la investigación**

Para el análisis de los resultados de la implementación del taller se eligió una aproximación fenomenográfica debido a que este tipo de aproximación se enfoca en las diferentes formas cualitativas en las que un fenómeno se experimenta por los participantes (Cibangu & Hepworth, 2016; González-Ugalde, 2014). Las preguntas foco desde esta perspectiva refieren a cómo se percibe, cómo se le conoce y qué habilidades se relacionan con el fenómeno a estudiar (Álvarez-Gayou, 2003; Marton, citado en Bowden & Walsh, 2000). Por ello las experiencias personales se caracterizan por la variedad, la riqueza y la abundancia generadas. Son precisamente estas características cualitativas las que interesan para el análisis del taller debido al objetivo de identificar la forma en la que los estudiantes de secundaria perciben y analizan sus emociones, llevándonos desde este marco a un mejor entendimiento de la relación que tiene esta población con sus emociones y ampliando el panorama de los psicólogos educativos para plantear intervenciones sobre ellas y por supuesto, de forma implícita a la mejora de este taller.

De allí, que esta aproximación nos lleva a evaluar los resultados de estudiantes con diferentes experiencias y habilidades con respecto a sus emociones pues, así como existen estudiantes que tienen dificultades con la identificación y la expresión de sus emociones en su cuerpo, su mente y sus acciones en general, también existen estudiantes que ya han trabajado con ellas.

## **Técnicas de recolección de información.**

### ***Notas de campo.***

Las notas de campo son anotaciones que se toman con el fin de facilitar al investigador recordar lo sucedido durante el periodo de trabajo en campo (qué, quién, cómo, dónde), por lo que pueden tomarse notas sobre comportamientos, lenguaje no verbal o interrupciones. Para esto, es de suma importancia que las notas sean hechas de preferencia al momento de encontrarse en el entorno de investigación y en caso de que esto se dificulte, que sean escritas inmediatamente al salir del lugar (Gibbs, 2012; Flick, 2004).

Gibbs (2012) menciona que el investigador escribe sobre la experiencia que ha tenido en el proceso de investigar: sean condiciones del salón, interrupciones que hayan ocurrido, refiere a información que aporte detalle como la comunicación no verbal y el comportamiento e incluso emociones que se generan en el transcurso de la investigación y los hechos. Algunas características importantes de estas anotaciones son:

- Suelen ser desordenadas ya que no tienen una estructura definida ni son planificadas.
- Representan un acontecimiento o lo explican desde la interpretación de quien las escribe, para lo que es indispensable que el investigador identifique los hechos que son significativos para su trabajo.
- Además de describir lo que se ha dicho o hecho, también se conforma por procesos de interpretación de los significados de esos hechos.
- Son acumuladas en un corpus, el cual implica una recopilación de lo escrito.

### ***Cuadernillo.***

Fue realizado ex profeso para el taller “Palpando mis emociones” dirigido para los adolescentes de secundaria. Está compuesto por quince páginas (ver anexo 1) que contienen los elementos y formatos que se presentan en la tabla 1. Para el taller, se imprimió un cuadernillo para cada estudiante, por lo que cada estudiante contó con las instrucciones de cada una de las actividades de todas las sesiones: los formatos para colocar la emoción del día, el Registro del estado de ánimo (REA), la anatomía de la emoción, las preguntas de

reflexión por equipos, los cuestionarios para el final de sesión y la lista de fortalezas y áreas a mejorar.

En la *Tabla 1* se muestran los elementos o formatos que contiene cada una de las sesiones en el cuadernillo.

Tabla 1  
*Contenido del cuadernillo*

Sesiones	Temas					
	Emoción del día	<i>Registro de estado de ánimo</i>	Anatomía de la emoción	Preguntas de reflexión por equipos	Cuestionario de final de sesión	Lista de fortalezas y áreas a mejorar
Sesión 1	x	x		x	x	
Sesión 2	x		x	x	x	
Sesión 3	x		x	x	x	
Sesión 4	x		x	x	x	
Sesión 5	x			x	x	x

El formato de *emoción del día* se encuentra al inicio de cada sesión y es la silueta del rostro de una persona para que los estudiantes dibujen un emoticón que represente la emoción o emociones que perciben en ese momento y una línea para escribir el nombre de la emoción. Se utiliza este formato con la intención de que los estudiantes dediquen un momento para reconocer la emoción que están sintiendo y puedan identificar elementos en su rostro que les ayuda a distinguirla.

El *registro del estado de ánimo (REA, en inglés mood meter)* es una herramienta creada para fomentar el vocabulario emocional en el programa RULER (Nathanson et al., 2016). Es un plano cartesiano en el que el eje de las X representa el grado de agrado (lado positivo) o desagrado (lado negativo) que la emoción causa mientras que en el eje de las Y indica el grado de energía que esa emoción provoca, siendo el lado positivo mayor energía y el lado negativo menor. El instrumento original *mood meter* creado por RULER (2018) fue traducido y adaptado por el Laboratorio de Diseño Educativo (LADED) de la Facultad de Psicología de la UNAM. Se utilizó en el taller con el fin de fomentar un vocabulario emocional más amplio en los estudiantes con la ayuda del reconocimiento del agrado y el grado de energía que les provoca la emoción.

La *anatomía de la emoción* es un formato compuesto por la silueta de un cuerpo completo en la que el estudiante señala o colorea las partes del cuerpo en donde está sintiendo la emoción que percibe ante una situación que ya se ha identificado. En el rostro de la silueta, el estudiante dibuja un emoticón o una cara que represente la emoción que genera esa situación y alrededor de la silueta se encuentran preguntas que sirven como guía para el estudiante a reconocer los pensamientos, sensaciones físicas y acciones relacionadas a la situación que les está generando cierta emoción. Finalmente, al pie de la hoja se encuentra un área en la que el estudiante escribe, con ayuda del *REA*, la emoción que ha identificado de acuerdo con la situación, sus pensamientos, sensaciones físicas y acciones. Es importante mencionar que la presencia de todos estos aspectos en el ejercicio es valioso porque guían al estudiante en la identificación más profunda y completa de su experiencia (González-Ugalde, 2014).

Las *preguntas de reflexión en equipos* que se encuentran en el cuadernillo son una guía para las actividades en equipo con el número de actividad a la que pertenecen para cada sesión.

El *cuestionario de final de sesión* se compone siempre por las preguntas: *¿qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela?* y *¿qué más me gustaría saber sobre mis emociones?* Además, en cada sesión el cuestionario finaliza con una o dos preguntas u oraciones para completar que van relacionados con el objetivo específico de cada sesión.

La *lista de fortalezas y áreas a mejorar* es una serie de características, habilidades, actitudes y capacidades relacionadas a actividades académicas que el estudiante puede identificar en sí mismo como fortalezas o aspectos que puede mejorar. Se le da al estudiante para que se le facilite identificar aspectos en los que es fuerte y también aquéllos en los que requiere trabajar para mejorar.

Finalmente, en la última parte del cuadernillo está una hoja de *material extra* en la que se incluyen las instrucciones para realizar la respiración abdominal que se practica al inicio de cada sesión y que les ayuda a centrar la atención en sus sensaciones.

Para esta investigación se decidió analizar el discurso de los estudiantes en tres apartados del cuadernillo: emoción del día, anatomía de la emoción y cuestionario de final de sesión, se profundiza esta decisión en la sección de análisis de la información.

## Procedimiento

El proceso de investigación y desarrollo del taller inició en el mes de agosto del 2017, siguiendo una secuencia de trabajo no lineal pero sistemática, como puede verse en la *figura 4*. Este proceso se dividió en cuatro fases: 1) fundamentación, 2) diseño y desarrollo, 3) validación e 4) implementación.

### Fase 1. Fundamentación.

Durante esta primera fase, por medio del uso de bases de datos y el metabuscador Scopus, se realizó una búsqueda de modelos que trabajaran las habilidades socioemocionales, específicamente aquellas relacionadas al reconocimiento de las emociones. Entre los modelos que trabajaban esas habilidades, se escogió el de aprendizaje socioemocional (SEL) tomando en cuenta el enfoque integral y el alcance de sus programas en la práctica, la cual ha abarcado a diferentes poblaciones, ya sea formando parte de las actividades escolares o de manera extracurricular. Una vez que este modelo fue definido como el modelo a abordar, se realizó una revisión de la literatura que abordó antecedentes, autores clave del aprendizaje socioemocional, aplicaciones del mismo (talleres y programas), guías y metaanálisis.

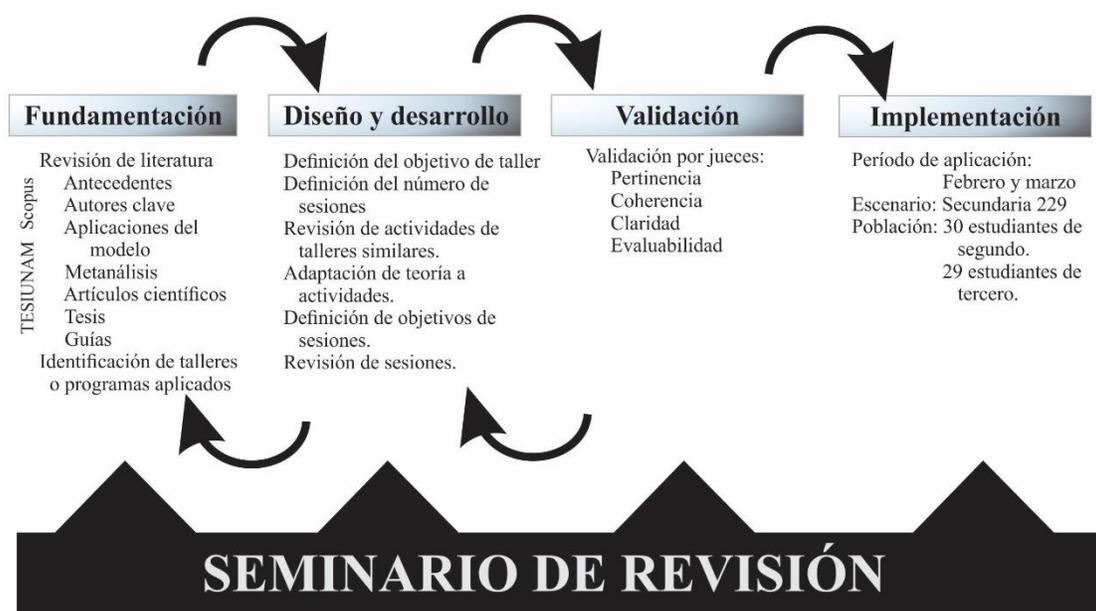


Figura 4: Esquema de procedimiento.

## **Fase 2. Diseño y desarrollo del taller.**

En esta fase, se definió el objetivo del taller de acuerdo con lo que se quería fomentar en los estudiantes a partir del aprendizaje socioemocional y se estableció el número de sesiones que duraría.

El proceso de diseño y desarrollo implicó la constante revisión de la literatura: guías y programas realizados anteriormente para identificar actividades y prácticas que habían funcionado y se recomendaban para desarrollar la autoconciencia emocional por medio del aprendizaje socioemocional; también se adaptaron aspectos teóricos de esa competencia a actividades, de manera que se creó una lista de posibles actividades a desarrollar en el aula para fomentar la autoconciencia emocional. A la par, se definieron los objetivos de cada una de las sesiones y se escogieron y readaptaron las actividades que facilitaban el cumplimiento de esos objetivos en estudiantes de secundaria en un tiempo de 45-50 min. por semana, de manera que se fomentara no solo la reflexión sino también un aprendizaje cercano a sus experiencias cotidianas. Se hicieron las cartas descriptivas por cada sesión, las cuales fueron revisadas en los seminarios por cinco expertos, quienes brindaron sugerencias sobre las actividades y la secuencia de ellas.

## **Fase 3. Validación de las sesiones del taller.**

De acuerdo a los estándares y lineamientos para la garantía de calidad en el espacio europeo de Educación Superior (ESG, 2015), la revisión por pares expertos contribuye de manera importante a la calidad de los programas educativos al aportar una amplitud de conocimientos y perspectivas sin que exista un conflicto de intereses. Por esta razón, la secuencia psicoeducativa les fue presentada a tres de los cinco jueces expertos mencionados previamente. Dicha secuencia se acompañó de un formato de validación que incluía cuatro aspectos a validar: pertinencia, contenido, claridad y evaluabilidad.

La *pertinencia* refiere a que el taller es adecuado al contexto y las características de los participantes, en este caso adolescentes que cursan la secundaria. El *contenido* implica que sean congruentes los elementos de la secuencia instruccional del taller (cartas descriptivas, materiales, formatos de evaluación) con los temas y objetivos del taller. La *claridad* evalúa si el lenguaje empleado es apropiado y genera un fácil entendimiento para

posibles instructores o personas que estén interesadas en aplicar en otro momento el taller. Por último, la *evaluabilidad* refiere si la forma en la que se está trabajando y las herramientas que se están usando durante el taller, en términos de que el programa y las actividades son adecuadas para identificar los logros de los participantes en el transcurso del taller con respecto al objetivo general.

Gracias a esta validación, se realizaron los ajustes pertinentes de acuerdo al juicio de los tres expertos en relación a esas cuatro características recién explicadas.

#### **Fase 4. Implementación del taller**

La sede del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) del Programa de la Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) de la UNAM ha mantenido por 18 años una relación colaborativa con una secundaria del sur de la Ciudad de México, alcaldía de Coyoacán, los estudiantes de maestría trabajan en conjunto con algunos profesores asignados como tutores en sus respectivos grupos realizando una labor de colaboración para abordar los temas correspondientes al *Espacio de tutoría*, entre otras cosas. Durante ese tiempo, los estudiantes de maestría tienen la oportunidad de aprender la dinámica de trabajo que se tiene en los espacios de tutoría con cada profesor y también de reconocer necesidades de los estudiantes en las áreas que competen en ese espacio.

Durante el proceso de diseño del taller, se acudió con los directivos de la secundaria para presentar la propuesta de trabajar el tema de conciencia emocional durante el *Espacio de tutoría* con los estudiantes del grupo de segundo con el que se estaba trabajando y otro de tercero, con el que se había trabajado el año anterior. La propuesta del taller se aceptó y una vez que el taller “Palpando mis emociones” fue validado se aplicó en ambos grupos con la presencia del profesor-tutor de Física en el grupo de segundo y la presencia de la profesora-tutora de Química en el de tercero en el ciclo escolar 2017-2018.

#### **Resumen de taller**

Las actividades y sesiones de la propuesta del taller se resume en la tabla 2, la carta descriptiva del mismo se presenta en el *Anexo 2*.

Tabla 2

*Resumen del taller “Palpando mis emociones”*

Núm.	Nombre de la sesión	Objetivo	Actividades
1	Presentación	Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de desarrollar autoconciencia de emociones relacionadas a actividades académicas.	Encuadre Respiración abdominal Emoción diaria Sensibilización Vocabulario emocional Cierre
2	Anatomía de la emoción en una situación hipotética.	Analizar la expresión de las emociones en el cuerpo, los pensamientos y la conducta en una situación académica hipotética.	Recapitulación Respiración abdominal Emoción diaria Anatomía de la emoción de un caso hipotético Cierre
3	Anatomía de la emoción en una situación académica directa.	Analizar la expresión de las emociones en el cuerpo, los pensamientos y la conducta en una situación académica real.	Recapitulación Respiración abdominal Emoción diaria Anatomía de la emoción en una situación vivenciada. Cierre
4	Las circunstancias de mis emociones	Identificar las circunstancias de una emoción generada por una situación académica sorpresa.	Recapitulación Respiración abdominal Emoción diaria Enfrentando una actividad académica estresante Comité emocional Cierre
5	Fortalezas, necesidades y emociones	Reconocer fortalezas y áreas que pueden mejorarse mediante la identificación de las emociones generadas por actividades académicas.	Recapitulación Respiración abdominal Emoción diaria Áreas fortalecidas y a fortalecer Cierre

**Análisis de la información**

Se decidió realizar análisis del discurso escrito de los estudiantes en sus cuadernillos de trabajo. Éste se realiza específicamente con cuatro secciones del cuadernillo: la emoción

del día, la anatomía de la emoción, el cuestionario de final de sesión así como la lista de fortalezas y las áreas a mejorar. La emoción del día es una sección del cuadernillo que ayuda en el análisis a identificar si durante el taller se amplía o varía el vocabulario emocional de los estudiantes, ya que es un indicador de la autoconciencia para poder nombrar y reconocer las emociones, las sensaciones y los estados de ánimo.

La anatomía de la emoción es una guía para ahondar en los aspectos físicos, cognitivos, comportamentales y situacionales de la emoción, lo que, de acuerdo con varios autores (Nathanson et al, 2016; CASEL, 2018; Kress & Elias, 2006; Weissberg et al, 2015) son aspectos que forman parte de la autoconciencia emocional.

En la *figura 5* se puede apreciar que el formato ofrece una oportunidad para que los estudiantes reflexionen y expresen sus ideas sobre cómo percibían su emoción de acuerdo con los elementos que se piden.

Del cuestionario de final de sesión, se retoman las preguntas que van abocadas a identificar si los estudiantes reconocen desde su

**Actividad 13: Anatomía de la emoción**

*Llena este formato con respecto a la emoción que te ha generado la actividad que acabas de vivir.*

**Lo que pienso...**

¿Qué es lo primero que te viene a la mente?

¿Qué pensarán los demás?

¿Qué pienso sobre mí mismo/a?

¿Qué pienso que sucederá?

¿Qué significa para mí?

¿Cuáles pueden ser mis fortalezas en esta situación?  
(actitud, habilidades, características)

¿Qué podría haberme limitado?

*Dibuja un emoticón que exprese tu emoción.*



**Lo que siento en mi cuerpo...**

¿En qué parte de mi cuerpo siento la emoción? (Señala las partes en el dibujo o escribe sus nombres)

¿Cómo la siento?

**Lo que hago...**

¿Qué suelo decir?

¿Qué suelo hacer?

**La emoción que identifico de acuerdo a lo que siento, pienso y hago es: \_\_\_\_\_.**

Figura 5: Anatomía de la emoción

perspectiva algún aprendizaje nuevo sobre sus emociones y aquéllas que tienen como intención vislumbrar el alcance de los objetivos de cada sesión.

Por otra parte, la lista de fortalezas y áreas a mejorar (véase *figura 6*) es un formato en el cual los estudiantes encuentran enunciados que refieren a aspectos actitudinales y habilidades que pueden tener o no. En esta lista, los estudiantes marcarán con una cruz o palomita las habilidades y áreas a mejorar que considera que demostró uno de sus

**Actividad 17: Lista de fortalezas y/o áreas a mejorar.**

*A continuación hay una lista de características, habilidades, actitudes y capacidades relacionadas a las actividades académicas. De acuerdo a lo que tu compañero te ha contado sobre su experiencia en la sesión anterior, identifica con qué fortalezas contaba y en que aspectos podría mejorar en esa actividad.*

Ser reflexivo/a	Habilidad para identificar secuencias
Ser organizado/a	lógicas
Ser atento/a	Tener iniciativa
Ser perseverante	Facilidad para explicar
Ser creativo/a	Comprender la lectura
Ser líder	Capacidad para recuperarse después de un fracaso
Tener buena memoria	Escuchar y comprender opiniones
Ser bueno/a escuchando	variadas
Facilidad para hablar en público	Planear las actividades
Ser capaz de concentrarse	Habilidad para buscar información
Controlar el nerviosismo	Ser valiente
Habilidad para analizar la información	Ser flexible
Relacionar ideas o información	Saber identificar información importante

Figura 6: Lista de fortalezas y áreas a mejorar.

o áreas en las que podría mejorar para obtener mejores resultados en otra situación académica similar.

Finalmente, los cuestionarios de final de sesión son pertinentes debido a que permiten conocer aspectos del aprendizaje sobre la autoconciencia desde la voz del estudiante durante el taller.

Para el proceso de análisis de estos productos, se realizó una prelectura del discurso de los estudiantes, en las fotos que se tomaron a los cuadernillos al finalizar cada sesión, para

compañeros  
después de  
escuchar cómo se  
enfrentó a la  
situación  
académica  
inesperada que  
vivieron. Este  
formato pretende  
ayudar por medio  
de un andamio a los  
estudiantes, a que  
reconozca  
habilidades que  
tiene desarrolladas

después transcribir las respuestas a una matriz de datos creada en Excel, la cual ayudó en el proceso de la construcción del libro de códigos, herramienta principal para el análisis.

La codificación de la información, de acuerdo con Gibbs (2012), refiere a la categorización del contenido del discurso de los estudiantes, estableciendo los temas recurrentes. El tipo de codificación en esta investigación es de tipo mixta ya que se realizó a partir de conceptos guía, pues las categorías que se propusieron provienen de la literatura perteneciente al aprendizaje socioemocional, específicamente sobre la autoconciencia. A continuación, se presenta el procedimiento que se siguió para la construcción del libro de códigos.

### **Libro de códigos.**

Para el análisis del discurso de los estudiantes se construyó un libro de códigos siguiendo los pasos que se muestran en la *figura 7*. Inicialmente se realizó una propuesta de posibles indicadores que formaban parte de los elementos que el aprendizaje socioemocional reporta como componentes de la autoconciencia emocional que podrían surgir en el discurso de los estudiantes, formando así una lista de códigos potenciales. Se redactaron sus definiciones, siempre flexibles al ajuste durante el análisis del discurso.

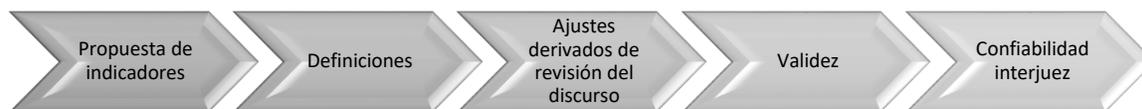


Figura 7: Proceso de construcción del libro de códigos.

Durante el transcurso de la implementación del taller, al finalizarlo y después de revisiones con una experta se realizaron modificaciones a la propuesta inicial de indicadores. A partir de la lectura de los cuadernillos con la meta de determinar temas emergentes se crearon códigos y subcódigos, los indicadores fueron definidos.

Con esa última versión se conformó un libro de códigos, que fue entregado junto con un formato de validación a tres jueces expertos en el tema, quienes evaluaron la *claridad* de los temas, códigos y subcódigos con sus definiciones, así como la *pertenencia* de ejemplos a

cada uno de los subcódigos. El libro de códigos obtuvo un porcentaje de acuerdo simple del 95.5%<sup>2</sup> entre los jueces, sugiriendo ligeras modificaciones en las definiciones de los códigos.

Posteriormente, se les solicitó a los jueces que clasificaran una lista de 32 ejemplos de respuestas dadas por los estudiantes en el cuadernillo, tomando como base el libro de códigos que contenía todos los temas, códigos y subcódigos. La clasificación de los ejemplos realizada por los jueces obtuvo un valor de  $\kappa = 0,638$ . Concordancia de fuerza considerable de acuerdo con valor del coeficiente kappa realizada por Landis y Koch (citado en Cerda & Villarroel, 2008). Finalmente, con base en este proceso de confiabilidad del libro de códigos y la última revisión de una experta se realizaron los últimos ajustes, quedando la última versión del libro de códigos, como se puede observar en la *figura 8*.

---

<sup>2</sup> Valor obtenido del promedio de puntajes otorgados por los jueces a cada subcódigo.



Figura 8: Versión final del libro de códigos

## Capítulo 4. Resultados

### Muestra

Para el análisis de la habilidad para identificar los elementos que comprenden su emoción, las razones y circunstancias de ésta, así como el reconocimiento de fortalezas y limitaciones, se realizó un análisis del discurso de los estudiantes con respecto a una muestra seleccionada de acuerdo con lo que González-Ugalde (2014) recomienda en investigación fenomenográfica, quien menciona que es necesario que ésta incluya personas que hayan experimentado el fenómeno de interés (el taller) y que los participantes representen una variedad de experiencias, por lo que se sugiere que sean mínimo 15. En este sentido se analizaron los cuadernillos de 29 participantes, 13 hombres y 16 mujeres, 15 de segundo (9 mujeres y 6 hombres) y 14 de tercero (7 mujeres y 7 hombres). Además, para ser seleccionados, los cuadernillos debían pertenecer a participantes que cumplieran con los siguientes criterios:

- Contar con un 100% de asistencia a las sesiones del taller.
- Estudiantes identificados en las notas de campo y la prelectura de sus cuadernillos que se encuentran en diferentes momentos de desarrollo de la competencia de autoconciencia.

### Vocabulario, reconocimiento y nombrado de emociones

Únicamente para el análisis correspondiente a este objetivo, se utilizaron las respuestas dadas por los 60 estudiantes de ambos grupos, quienes cumplieron con el 100% de asistencia a las sesiones del taller (30 de segundo y 30 de tercero). Las respuestas contempladas, fueron las dadas en dos secciones: la de “Emoción diaria” y los cuestionarios de final de sesión.

Con respecto al análisis de la emoción diaria, se puede mencionar que el vocabulario que refiere a las sensaciones o emociones que causan las experiencias académicas propuestas y contenidas en el taller, los **estudiantes de segundo** año diversificaron su vocabulario, aumentando su vocabulario emocional. Como puede observarse en la *figura 9*, en la segunda sesión con respecto a la primera, el vocabulario de los estudiantes aumentó diez palabras para describir sus sensaciones del momento (excitación, enamoramiento, seriedad, a gusto, calma,

angustia, alegría, emoción, tristeza y somnolencia). En el caso de la tercera sesión, se mencionan también comodidad, contento, decaimiento, cansancio, distracción y nerviosismo. Para la cuarta sesión se agregan motivación, armonía, optimismo y estar pensativo. En la última sesión, los nuevos referentes para nombrar las sensaciones mencionadas por los estudiantes de segundo fueron despreocupación, agotamiento, enojo, ánimo, orgullo, miedo y desconcentración.



Figura 9: Nubes de palabras por sesión del grupo de segundo

Como también puede observarse, la palabra más reportada por los estudiantes de segundo año es *felicidad*, lo que no cambia durante el taller; sin embargo, esta palabra fue usada frecuentemente (66.6% en la primera sesión) por los estudiantes debido a que es la que está presente en su vocabulario, frecuencia que disminuyó (26.667% en la cuarta sesión) conforme avanzaba el taller, ampliando así el vocabulario que podían utilizar, reconociendo en la quinta sentirse de esta forma (40%). El vocabulario de los estudiantes fue de 33 palabras

distintas para referir a las emociones, de las cuales 26 son señaladas de la sesión 2 a la 5 y muestran no únicamente que nombran y reconocen sus emociones, sino que también un aumento en su vocabulario.

Por otra parte, puede observarse en la tabla 3 que algunos estudiantes también desarrollaron la habilidad de identificar y nombrar más de una emoción en sí mismos (*diversidad*, en el libro de códigos) identificando la posibilidad de sentir más de una emoción a la vez, frecuencia que puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3

*Frecuencia de variedad de emociones nombradas en el grupo de segundo*

	Grupo de segundo año				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Combinación de emociones	2	2	8	3	5
Emociones diferentes	7	15	13	14	17

Con respecto al análisis del cuestionario de final de sesión en la primera sesión algunos estudiantes (6) reportan reconocer que hay varias emociones y reconocen el potencial que tienen de vivirlas, como se observa en los siguientes ejemplos:

“[Aprendí que] hay más emociones, no solo felicidad, enojo, etc.” (2B\_S1\_#16)<sup>3</sup>.

“[Aprendí] que podía lograr descubrir emociones diferentes y poder experimentarlas” (2B\_S1\_#23).

Dos estudiantes también reportan el reconocimiento de la existencia de la clasificación, grupos, gradientes o familias de emociones:

“[Aprendí que] aumenta el grado de emoción” (2B\_S1\_#34).

Para la segunda sesión, lo que reportaron cuatro estudiantes con respecto al nombramiento de emociones fue acerca de la sensibilidad, es decir, el reconocimiento de la posibilidad de sentir más de una emoción, aunque no las nombran:

<sup>3</sup> Refiere al grado y grupo, el número de sesión y el número asignado en la base de datos.

“[Aprendí] que puedo sentir varias [emociones] al mismo tiempo” (2B\_S2\_#8).

“[Aprendí] que se pueden combinar las emociones en una sola” (2B\_S2\_#23).

En la tercera sesión, dos estudiantes reconocen la existencia de una variedad de emociones:

“[Aprendí] la diversidad de emociones que podemos sentir y experimentar” (2B\_S3\_#29).

En el caso de la cuarta sesión, los estudiantes refieren en su discurso haber desarrollado estas habilidades: identificar más de una emoción (2), comprender que las emociones pueden conformar grupos (1) y reconocer la variedad de emociones (1), los cuales ya se habían estado mencionando en las sesiones anteriores.

De la misma manera, de acuerdo a lo que respecta al nombramiento y reconocimiento de emociones, para la quinta sesión un estudiante reportó la sensibilidad de sentir más de una emoción (1).

Con respecto al grupo de segundo grado en lo referente al nombrado de emociones, incrementaron 26 palabras para referir una emoción en el transcurso del taller. Los participantes en un primer momento mencionaban sentirse “normal” con la intención de no ahondar en la falta de claridad que tenían de analizarse y de reconocer su emoción o estado de ánimo para luego nombrarlo (aumentando de 7 la primera sesión a 17 en la última), en las dos últimas sesiones, ya ningún estudiante mencionó sentirse “normal” o feliz (disminuyó un 26.6 %), como habitualmente respondieron en la primera sesión. En lo referente al reconocimiento de la variedad de emociones, 9 de los estudiantes mencionaron que se dieron cuenta de esta diversidad. Mientras, otros tres estudiantes reportaron que habían aprendido que las emociones tenían una clasificación o gradación.

Por otro lado, a lo que refiere la sensibilidad de percibir más de una emoción, también aumentó el número de estudiantes que pudieron distinguir más de una emoción al mismo tiempo (de 2 en la primera sesión, a 5; aunque son 14 estudiantes diferentes quienes en total

lo hicieron). Por su parte, durante las sesiones seis estudiantes mencionaron esta capacidad de percibir más de una emoción a la vez como un aprendizaje.

En el caso de los **estudiantes de tercer grado**, se presentan en la *figura 10* las nubes del vocabulario emocional reportado por los estudiantes de tercer año durante las cinco sesiones. En este caso se puede notar que hay más variedad de vocabulario emocional desde la primera sesión (15, sin contar “normal”). En la segunda sesión, los estudiantes mencionan nuevas palabras: preocupación, fervor, aburrimiento, dicha, enojo, vergüenza, comodidad, emoción, reflexión, confusión, creatividad, trabajoso, relajación, desesperación, consorcio, tranquilidad, tristeza, alegría, fervor, enamoramiento.



Figura 10: Nubes de palabras por sesión del grupo de tercero.

contento, pena, diversión, frustración, calma, temor y ansiedad. En el caso de la cuarta sesión se añaden las de: agotamiento, presión, satisfacción y miedo. Finalmente, en la quinta sesión también se mencionan nuevas palabras: remordimiento, inquietud, excitación, ganas, esperanza, depresión, sensibilidad e irritación.

Como también puede observarse, la palabra más reportada por los estudiantes de tercero es felicidad; pero a diferencia del grupo de segundo, esta palabra fue usada en la primera sesión solo un 24.13%, la que se acompañó de otra con alto porcentaje: alegría (20.68%). Los estudiantes que mencionaron *felicidad* disminuyeron en la siguiente sesión manteniéndose así (17.24%), pero regresan a su porcentaje inicial en la última sesión. Sin embargo, el porcentaje de menciones de *alegría* disminuyó a 3.44%.

Otro aspecto por notar es que la palabra “normal” únicamente fue utilizada en la primera sesión para describir la emoción, en las siguientes sesiones se usaron palabras más específicas.

En total son 45 emociones diferentes mencionadas durante las cinco sesiones, de las cuales 30 fueron mencionadas entre la segunda y la quinta sesión. Los estudiantes evidencian una amplitud de vocabulario emocional al utilizar 30 emociones a la primera sesión para describir la forma en que se sentían. La distribución de estas palabras utilizadas se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4

*Frecuencia de variedad de emociones nombradas en el grupo de tercero*

	Grupo de segundo año				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Combinación de emociones	3	6	4	7	4
Emociones diferentes	15	21	19	23	19

Durante las sesiones, el número de estudiantes que mencionaron haber percibido más de una emoción a la vez también aumentó. En total durante todas las sesiones fueron 16 estudiantes diferentes los que refirieron esta diversidad de emociones percibidas a la vez. La distribución de los estudiantes que lo reportaron se muestra en la tabla 4, en donde además de mostrarse el aumento de las palabras mencionadas por ellos, se presenta el incremento en el número de ocasiones en las que reportaron haber percibido más de una sensación o emoción al mismo tiempo (combinación de emociones).

Con respecto al análisis del cuestionario de final de sesión, se observó que en la primera sesión del taller, algunos estudiantes (5) refirieron al **agrupamiento de las emociones** debido a su clasificación:

“[Aprendí que] sobre si son o no agradables. No sabía su clasificación.” (3B\_S1\_#7).

Para la segunda sesión, un estudiante reportó **reconocer que hay varias emociones**:

“[Aprendí que] hay muchas más emociones” (3B\_S2\_#19).

En la tercera, cuarta y quinta sesión, ningún estudiante hace referencia en el cuestionario de final de sesión al reconocimiento de la variedad de emociones, agrupamiento de las mismas o sensibilidad a reconocer que se puede sentir más de una emoción a la vez.

De acuerdo a los resultados presentados con respecto al grupo de tercero, cabe mencionar que en los estudiantes de segundo grado con respecto al nombrado de emociones hubo un incremento de 30 palabras en el vocabulario emocional, mostrándose un aumento de la primera sesión (15) a la última (19). También se resalta que después de la primera sesión, ningún estudiante volvió a describir su emoción como “normal”. En lo referente al reconocimiento de la existencia de una clasificación o agrupamiento de emociones, 5 estudiantes lo hicieron; mientras que uno reconoció la existencia de varias emociones. También, aunque se mantuvo el número de menciones a la *felicidad*, sí disminuyó el número de menciones de *alegría*, lo que permitió identificar en el discurso de los estudiantes la amplitud de su vocabulario al dar ejemplos de diversidad de emociones mencionadas.

Por otro lado, a lo que refiere la sensibilidad de percibir más de una emoción, también aumentó el número de estudiantes que pudieron distinguir más de una emoción al mismo tiempo (de 3 en la primera sesión, a 4; aunque son 16 estudiantes diferentes quienes lo hicieron durante las sesiones).

En resumen, cabe mencionar que el número de emociones nombradas por los estudiantes de segundo durante la primera sesión (7) fue marcadamente menor al número de las que fueron mencionadas por el grupo de tercero (15); sin embargo, ambos grupos alcanzaron un número similar en la última sesión (segundo: 17; tercero: 19), aumentando un número cercano de palabras diferentes en total durante todas las sesiones del taller (segundo:

26; tercero: 30). De esta manera, se observa que tanto los estudiantes de segundo como los de tercero ampliaron su vocabulario emocional, ya no utilizaron la palabra “normal” para describir cómo se sentían y disminuyeron el uso de la palabra *felicidad* (en segundo grado) o *alegría* (en el caso de tercero), lo que formó parte de una mayor diversidad de palabras para nombrar lo que sintieron (emociones). De igual manera en ambos grupos aumentó el número de estudiantes que pudieron identificar más de una emoción. De esta forma, el objetivo de que los estudiantes reconozcan y nombren sus emociones en actividades académicas fue logrado.

Se observó también que dentro de los aprendizajes percibidos por los estudiantes de segundo, principalmente se hizo mención al reconocimiento de que hay más emociones de las que sabían y sobre la posibilidad de sentir más de una emoción al mismo tiempo. Mientras que los estudiantes de tercero hicieron más referencia al agrupamiento o clasificación de las emociones.

### **El reconocimiento de la emoción ¿cómo identifican los elementos de su emoción?**

El segundo de los objetivos del taller fue que los estudiantes reconocieran los elementos que comprenden su emoción en actividades académicas: sensaciones físicas, pensamientos y conductas. Se identificó el discurso en el que los estudiantes señalan la identificación de sensaciones, pensamientos y acciones con respecto a la emoción en la actividad académica en el análisis de la anatomía de la emoción.

Como se mencionó anteriormente, se escogieron estudiantes que se encontraban en diferentes momentos de su desarrollo en la competencia de autoconciencia emocional de acuerdo a las notas de campo y la prelectura de los cuadernillos con el apoyo del libro de códigos. Los resultados se presentan en el orden de las sesiones dos, tres y cuatro, puesto que la anatomía de la emoción se realizó en ellas.

#### **Segunda sesión: “la situación hipotética”.**

Es importante recordar que en la segunda sesión del taller los estudiantes comienzan el uso del formato de la anatomía de la emoción. Después que la facilitadora les explicó los elementos y ejemplificó su uso y análisis con una emoción, los estudiantes realizaron la anatomía de acuerdo con una situación académica hipotética planteada en el cuadernillo,

trabajando de forma colectiva en pequeños grupos, de manera que las respuestas eran iguales entre los equipos. Un ejemplo de situación hipotética es la siguiente:

*Lupita va en secundaria y la profesora acaba de asignarles los temas que deben exponer de manera individual a partir de la siguiente clase; a ella le toca presentar sobre los derechos del adolescente de la materia de Formación cívica y ética. Sabe que su calificación depende de cómo exponga y que, además, al pasar al frente tendrá la atención de todos sus compañeros y del profesor.*

*El reconocimiento de las sensaciones físicas.*

En esta sesión, todos los **estudiantes de segundo año** analizados (quince, 100%), lograron identificar la zona de su cuerpo en la que percibieron las sensaciones derivadas de su emoción, como en el siguiente ejemplo:

“[Sentiría la emoción en] la cara [y la sentiría] difícil”  
(2B\_S2\_#37).

Sin embargo, se puede observar que, aunque el estudiante identificó la zona de su cuerpo donde percibió sensaciones físicas, la manera en la que describe esa sensación es poco descriptiva y no refiere necesariamente a una sensación física. Esta dificultad para describir de manera más específica lo que perciben en su cuerpo, es una situación que vivieron 4 de los 15 estudiantes de la muestra de segundo en la primera sesión (26.66%), o sea el estudiante que se citó anteriormente y los siguientes tres:

“[Sentiría la emoción en] el cerebro, columna vertebral [y la sentiría] feo” (2B\_S2\_#30).

“[Sentiría la emoción en] manos y cabeza [y la sentiría] muy mal, muy fuerte” (2B\_S2\_#21).

“[Sentiría la emoción en] el estómago [y la sentiría] algo inesperada” (2B\_S2\_#37).

Otra forma de representar lo que percibieron en su cuerpo, fue utilizando palabras que, aunque tampoco describen las sensaciones físicas, nos acerca a su percepción como en

la intensidad (feo, muy fuerte, inesperada, etc.). Este es el caso de cuatro estudiantes (26.66%):

“[Sentiría la emoción en] el cerebro, corazón, manos y piernas con nervios” (2B\_S2\_#9).

“[Sentiría la emoción en] el corazón con tristeza y enojo” (2B\_S2\_#2).

“[Sentiría la emoción en] el estómago como adrenalina” (2B\_S2\_#34).

“[Sentiría la emoción en] el cerebro, manos y piernas con nervios” (2B\_S2\_#8).

En el caso de estos estudiantes, vemos que utilizan la palabra nervios, tristeza, enojo y adrenalina para describir las sensaciones físicas de su cuerpo, que pretenden dar una idea sobre lo que consideran sentir. Ellos nombran de manera general a toda su emoción y lo que están sintiendo, lo cual fue profundizando en la medida que fueron capaces de prestar más atención a su cuerpo y así delimitar sus sensaciones.

Los otros siete estudiantes (46.66%) identificaron la parte del cuerpo donde percibieron las sensaciones físicas ligadas a su emoción y además describieron la magnitud de la sensación en su cuerpo o las partes identificadas:

“[Sentiría la emoción en] cabeza y pecho, como si me los apretaran” (2B\_S2\_#29).

En lo que respecta a **los estudiantes de tercero**, todos lograron identificar la parte de su cuerpo donde localizaron su emoción (catorce, 100%), de quienes la mayoría pudo reconocer la sensación física que percibió (diez, 71.42%).

“[Sentiría en el] estómago como si cayera de un edificio” (3B\_S2\_#16).

“[Ante esa emoción,] mis manos sudarían y mis mejillas se sonrojarían. [Estaría] tenso y me movería a todos lados” (3B\_S2\_#3).

Aquellos estudiantes que no describieron la sensación física (4) que percibieron ante la emoción utilizaron el nombre de alguna emoción para describirla:

“[Sentiría en el] cuerpo nervios y un poco segura” (3B\_S2\_#21).

“[Sentiría la] cabeza preocupada” (3B\_S2\_#7).

“[Sentiría mi] cerebro nervioso” (3B\_S2\_#36).

En el caso de estos estudiantes pudieron reconocer que esa emoción la sintieron en alguna parte de su cuerpo pero no lograron describir cuál era esa sensación física.

#### *La identificación de los pensamientos.*

En el caso de los pensamientos, todos los **estudiantes de segundo** lograron identificar sus pensamientos (quince, 100%) en el ejercicio de la situación hipotética, de los cuales todos salvo uno (catorce, 93.33%) refirieron pensamientos pesimistas con respecto a lo que sucedería al enfrentarse a las actividades académicas que les fueron asignadas:

“[Lo primero que me vendría a la mente sería] **angustia** porque creo que no lo voy a acabar, [pensaría sobre mí mismo] que no lo voy a lograr hacer [y pensaría que después] voy a tener **baja calificación**” (2B\_S2\_#24).

Podemos ver que esta joven refiere a la angustia como lo primero que vendría a su mente ante la tarea de realizar esquemas a partir de varias lecturas. Ella menciona que se sentiría incapaz de terminar la tarea, lo que le traería como consecuencia una baja calificación. Además del pesimismo con respecto a lo que sucedería, el discurso de esta estudiante nos muestra también cómo inicialmente ya le asigna un nombre a lo que sentiría dando la razón de su emoción. Así, aunque al nombrar la emoción no mencione los pensamientos tal cual llegarían a su mente, tiene claro qué es lo que provocaría esa emoción. Fueron poco menos de la mitad de los estudiantes (seis, 40%) los que en total refieren una

emoción y explícitamente mencionan a qué se debe. Se suma un estudiante más que, aunque menciona la emoción entre lo primero que le vendría a la mente, no escribe explícitamente que sería por cierta razón; sin embargo es algo que responde en las preguntas de la anatomía:

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* preocupación, *[pensaría sobre mí mismo]* que podría fallar. *[Pensaría que después]* voy a reprobar el trabajo y me criticarían. *[Para mi significaría]* tristeza, enojo y preocupación” (2B\_S2\_#2).

En los pensamientos reportados por los estudiantes en esta sesión, es interesante encontrar que algunos de ellos (siete, 46.66%) señalan solamente pensamientos pesimistas:

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* nervios de que me pueda salir mal, *[pensaría sobre mí mismo]* que lo voy a hacer mal. *[Pensaría que después]* el profesor me va a regañar. *[Para mi esta situación significaría]* estrés y presión” (2B\_S2\_#12).

Como se observa en su discurso, la joven muestra que en caso de tener que realizar una exposición (actividad hipotética que le fue asignada), piensa que no le irá bien en ella y además recibirá regaños de su profesor, por lo que las emociones que percibiría en sí misma y las reporta como parte de sus pensamientos, sería nerviosismo, estrés y presión. Este es un ejemplo de lo que se mencionaba anteriormente debido a que refiere en sus pensamientos a una emoción, pero explica la razón de la misma.

En el mismo sentido, algunos estudiantes (cuatro, 26.66%) respondieron inicialmente las preguntas con pensamientos pesimistas para posteriormente referir a otros más optimistas:

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* ya valió, *[pensaría sobre mí mismo]* ‘debes estudiar más’. *[Pensaría que después]* a lo mejor me va bien. *[Así que diría]* pues a intentarlo” (2B\_S2\_37).

En el caso de este estudiante, se le asignó la tarea hipotética de enfrentarse a un examen sorpresa, como puede observarse da la impresión de que piensa que no hay solución para su situación e incluso se da cuenta de que necesita mejorar algo (estudiar más); en

cambio, más adelante menciona la posibilidad de que le vaya bien en su examen, lo que lo lleva a pensar que sí lo puede intentar.

Entre estos mismos estudiantes que pasan de sus pensamientos pesimistas a otros más optimistas, hay una joven que incluso va más allá y menciona lo que necesita hacer para que no le vaya mal en su actividad (esquemas a partir de lecturas):

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* temor a no terminar, *[pensaría sobre mí mismo]* que no lo voy a lograr. *[Pensaría que después]* voy a reprobar. *[Significaría para mí]* un reto, *[así que diría]* que necesito organizarme” (2B\_S2\_37).

Vemos que ella, al notar que le temería a no terminar los esquemas, decide que necesita organizarse, lo que puede dar cuenta de que su emoción y la conciencia de lo que se la provoca le ayudan a dirigir su atención a una solución.

Otras tres estudiantes (20%) refieren inicialmente en sus pensamientos ideas optimistas sobre lo que realizarán pero terminan con pensamientos pesimistas sobre el resultado de la actividad:

“Trataría de hacerlo lo mejor posible y no equivocarme, *[después]* no nos saldría bien. *[Significaría]* reprobar.” (2B\_S2\_#9).

Se observa que, aun cuando su primer pensamiento dirige hacia el esfuerzo, los siguientes muestran que no se considera que la voluntad de hacerlo bien no le sería suficiente para salir exitosa en la tarea. Cabe mencionar que las tres estudiantes que respondieron de esta manera, realizaron la actividad de la anatomía en equipo, de manera que sus respuestas en esta sesión fueron las mismas. Otro aspecto que se nota en su discurso es que esos pensamientos iniciales muestran la atención que le dieron a su posible conducta ante la actividad académica que les fue asignada (trabajo en equipo).

El estudiante (6.66%) que no refirió pensamientos optimistas o pesimistas, no dio por hecho que le iría bien ni mal:

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* que no nos quiso dar aviso, por lo tanto, no estaría preparado, *[pensaría sobre mí]*

*mismo*] que tal vez estoy exagerando. [*Pensaría que después*] me preocuparía de acuerdo a lo que venga en el examen. [*Significaría para mi*] una nueva experiencia” (2B\_S2\_35).

Este joven reportó sentir enojo y desesperación si le tocara un examen sorpresa, inicialmente responde el porqué de su enojo al referir la falta de consideración del profesor al no avisarles, así que él no se sentiría preparado, aun cuando más adelante se da cuenta que posiblemente esté exagerando. Lo interesante es que no se adelanta a pensar que el examen le resultará difícil de responder por lo que aclara que su preocupación ya iría acorde a lo que se le pudiera preguntar.

Finalmente, además de la estudiante que se dio cuenta de que necesitaba organizarse, también se ubicó otro estudiante que mostró entre sus pensamientos, además de su nerviosismo y preocupación, la búsqueda de una solución ante las emociones desagradables que le causaba pasar a exponer:

“[*Vendría a mi mente*] algo como ‘no, no, no’ o ‘maestro, ¿puedo hacer algo diferente?’” (2B\_S2\_#22).

Vemos que ya en sus pensamientos está la posibilidad de pedir al profesor que le permita realizar otro ejercicio u otra manera de que lo evalúe debido a que él no se considera apto para realizar bien esa actividad de pasar frente a sus compañeros y hablar.

En el caso de los **estudiantes de tercero**, todos lograron reconocer sus pensamientos (catorce, 100%), de quienes más de la mitad (once, 78.57%) refirieron lo que pensarían que ocurriría ante la situación que les había sido asignada.

“[*Lo primero que me vendría a la mente sería*] que me debo acordar de todo lo que estudié, [*pensaría sobre mí mismo*] que no me está saliendo tan bien. [*Pensaría que después*] ya pasaron los nervios y me sentiría tranquila. Depende de qué tan bien estudié el tema sería algo más confiada” (3B\_S2\_23).

En este caso, la joven hace una secuencia de lo que iría pensando en esa situación, haciendo referencia primero sobre lo que haría, después calificando su desempeño, su estado emocional y finalizando con una condición sobre su emoción, indicando que dependería de la calidad de su estudio el cómo se sentiría. Algunos estudiantes reportan que su pensamiento sería neutral o que dependería de la situación (seis, 42.85%) como en el caso #23, mientras que otros estudiantes refirieron ideas más pesimistas sobre lo que sucedería (cuatro, 28.57%) y solo uno mencionó pensamientos optimistas (7.14%).

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* hijue (Sic.)... ya valió, *[pensaría sobre mí mismo]* que ya valí, la regué. *[Significaría para mí]* desgracia” (3B\_S2\_16).

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* lo que voy a exponer, *[pensaría sobre mí mismo]* que soy bien pro. *[Pensaría que después]* voy a sacar 10. *[Significaría para mí]* un tanto estresante porque define mi calificación” (3B\_S2\_25).

Es interesante notar que mientras algunos ven las tareas y situaciones académicas como una “desgracia” y aquello que les traerá un mal momento, uno de los jóvenes pudo vivir la situación como algo agradable en la que se siente capaz.

Otra respuesta que dio poco más de la mitad de los estudiantes (ocho, 57.14%) al referir a sus pensamientos fue el nombre de una emoción, aun cuando ya la habían referido en otra parte de su anatomía.

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* preocupación, *[pensaría sobre mí mismo]* que no estudié. *[Pensaría que]* debí poner más atención. *[Significaría para mí]* preocupación” (3B\_S2\_7).

“*[Lo primero que me vendría a la mente sería]* nervios y preocupación, *[pensaría sobre mí mismo]* vergüenza. *[Pensaría que después]* preocupación. *[Significaría para mí]* sería una situación mala” (3B\_S2\_36).

Puede notarse que estos estudiantes tuvieron dificultades para reconocer tal cual los pensamientos que se encontraban relacionados a la situación académica hipotética que se les había asignado, de manera que en su mayoría reportaron las emociones que les evocó dicha situación o actividad. Por otra parte cabe mencionar que, así como el caso #7, otros dos estudiantes refirieron pensar en lo que debieron haber hecho antes.

*El reconocimiento de las propias conductas ante una emoción.*

En esta segunda sesión, a excepción de uno de **los estudiantes de segundo**, todos los jóvenes lograron identificar su conducta ante la situación o actividad académica que se les había asignado (catorce, 93.33%). Entre ellos, hay cinco jóvenes (33.33%) que al imaginarse ante cierta actividad académica, describen cómo seguirían adelante con ella:

“[Lo que yo haría sería] hacer el examen” (2B\_S2\_#30).

Este estudiante mencionó que sentiría sorpresa y angustia ante un examen sin aviso previo, siendo uno de los estudiantes que describió sus pensamientos pesimistas, pero finalmente se decide a realizar el examen. Así como él, los otros cuatro jóvenes tampoco describieron si tenían alguna estrategia para regular sus emociones o para obtener un resultado favorable en su examen pero no tienen dificultades para enfrentarse a la tarea.

El caso de otro de estos estudiantes:

“Me quejaría. Haría mi mayor esfuerzo posible por sacar la mejor calificación” (2B\_S2\_#35).

Él no solamente menciona que realizaría el examen, sino que refiere que se esforzará para que el resultado sea positivo, aunque aún no describe de qué manera específica lo que hará. Otro detalle a notar es que este joven daría a conocer su enojo al quejarse, que es la emoción que refiere además de la desesperación, puesto que además ya había mencionado en su anatomía que el primer pensamiento iría relacionado con que no se les hubiera dado aviso del examen, así que no se sentiría preparado para presentarlo. Así podemos ver que él busca dar a conocer las razones de su sentir dado que las sabe.

Las otras tres estudiantes son las que hicieron el ejercicio en equipo y respondieron lo mismo:

“[Lo que yo haría sería] tratar de hacer lo mejor posible, [diría mis] conocimientos sobre el tema y daría optimismo y apoyo moral” (2B\_S2\_#9).

La tarea que les fue asignada a estas estudiantes fue un trabajo en equipo del que ellas mencionaron que no les saldría bien y reprobarían; ante esta situación ellas reportan que aportarían lo que saben sobre el tema al igual que darían apoyo moral para el equipo. Podemos notar que estas jóvenes indicaron lo que aportarían al equipo, sin embargo, no aluden a alguna estrategia que les ayude a enfrentar de manera más favorecedora la tarea que les fue asignada, pues, aunque hablan de motivación y conocimientos previos, podrían apoyarse de más herramientas o fuentes de información.

Pocas estudiantes (tres, 20%) refirieron que lo que harían sería evitar enfrentarse a la tarea:

“[Lo que yo haría sería] no pasar [y diría que] no quiero pasar”  
(2B\_S2\_#12).

Esta estudiante tenía asignada la tarea de exponer frente a sus compañeros y reportó nerviosismo, así como pensamientos pesimistas sobre su desempeño y el resultado, lo que podemos ver que lo lleva a querer evitar la tarea.

Otros cuatro estudiantes (26.66%) mencionaron alguna estrategia para enfrentar la actividad, como en el caso siguiente:

“[Lo que yo haría sería] sincronizar mis tiempos y la manera y/o estrategia de trabajo” (2B\_S2\_#34).

En el caso de esta estudiante la tarea se trataba de realizar esquemas a partir de lecturas, de manera que ella reportó en su análisis que le daba temor no terminar y reprobar, sin embargo, aun cuando inicialmente escribió pensamientos pesimistas con respecto a realizar la tarea, pudo darse cuenta de que necesitaba organizarse, lo que, como vemos, la lleva a plantear que lo que haría sería ordenar sus tiempos para la realización de los esquemas. Esta joven mostró que a pesar de pensar inicialmente que no lo lograría, va cambiando ese pensamiento a verlo como un reto y finalmente determinar qué necesitaba hacer para que fuera exitosa en su actividad.

Otro caso interesante de estos estudiantes es el del siguiente joven que se le asigna la tarea hipotética de una exposición:

“[Diría] ‘¿me deja pasar después?’, ‘permítame un poco’, ‘espere que ya se me olvidó’. Pues estando enfrente me esforzaría pues para hacerlo lo mejor que pueda. También tratando de borrar en mi mente a las personas” (2B\_S2\_#34).

Él en su análisis reportó que sentiría nerviosismo y refiere en sus pensamientos el riesgo que considera que implica para él pasar al frente, así como la posibilidad de pedir al profesor hacer algo diferente. Vemos que la imagen que se crea en su análisis sobre lo que haría implica que tendría que pasar a exponer (aun cuando ya había pensado en negociar con su profesor otra forma de que lo evaluaran), lo que podría significar que se plantea el escenario de lo que iría sucediendo hasta que finalmente tendría que pasar. Al llegar a esta parte, menciona la estrategia que seguiría, es decir, pasar por alto la presencia de las personas que lo pudieran estar observando al exponer.

Un estudiante más indicó que no haría ni diría nada, aunque en este caso el joven solo identificó en sus pensamientos que reprobaría y que estaría difícil, sin embargo, no describió un análisis más profundo y en dos preguntas respondió con “no lo sé”.

Otro estudiante que había reportado en su análisis por medio de la anatomía que sentiría preocupación, tristeza y enojo al tener que realizar la actividad de esquemas a partir de lecturas también había mencionado qué pensaría que podría fallar, reprobar y que lo criticarían. En el mismo análisis el estudiante escribe lo siguiente respondiendo sobre lo que haría ante dicha situación:

“No me importarían los demás” (2B\_S2\_#2).

En el caso de este joven vemos que no es claro con respecto a las acciones o conductas que realizaría, menciona de manera general que no le importarían los demás pero no especifica qué acciones tomaría con respecto a la tarea, aunque parece que da por hecho que fallaría y, por tanto, que lo criticarían; es ahí donde su conducta se dirige a evitar sentirse afectado por ello y no en la actividad académica junto con una posible estrategia o manera

de enfrentarla exitosamente. Parece que a lo que le encuentra una potencial solución es a su emoción generada por la crítica y no al resultado de su tarea académica.

Finalmente, otro estudiante que se le había asignado la tarea hipotética de un examen sorpresa menciona que experimentaría tristeza, angustia, enojo y al avanzar su análisis también refiere a la desilusión por no estudiar; los pensamientos que reporta indican que el no cree que le pueda ir bien. Una vez mencionado esto, a continuación lo que escribió con respecto a lo que haría:

“Me pondría la mano en la frente y diría que por qué no estudié”  
(2B\_S2\_#29).

Vemos que este joven se concentra únicamente en un pequeño momento de la situación en la que se encontraría, sin embargo, es específico y muestra que se concentra en lo que pudo haber hecho antes para evitar tanto las emociones como las sensaciones desagradables que le causaría enfrentarse a un examen sorpresa.

En el caso de los **estudiantes de tercero**, todos los estudiantes, excepto uno, lograron identificar su conducta ante la situación o actividad académica que se les había asignado (trece, 92.85%). De esos estudiantes, casi todos refieren abocarse directamente a su tarea (once, 85.71%).

“Me presento y digo lo que expondría” (3B\_S2\_#24).

“[Haría] lo que tengo que hacer, hacer el trabajo bien”  
(3B\_S2\_#32).

“[Diría] lo que debo y he aprendido” (3B\_S2\_#10).

“[Lo que haría sería] recordar y repasar algo antes del examen”  
(3B\_S2\_#9)

Puede observarse que los jóvenes se describen realizando las actividades, e incluso el caso #9 ya menciona una estrategia para presentar su examen. Por otro lado, otros jóvenes mencionan hacer algo para controlar lo que sienten.

“[Lo que yo haría sería] rezar” (3B\_S2\_#16).

“*[Lo que yo haría sería]* tranquilizarme” (3B\_S2\_#3).

Se observa que aunque el caso #16 es claro sobre lo que hace, el caso #3 no especifica la manera en la que buscaría tranquilizarse.

### **Tercera sesión: “una situación pasada”.**

Para esta sesión, los estudiantes realizaron el análisis de su anatomía de la emoción con respecto a una situación académica vivida en la que hubieran experimentado una emoción acorde al cuadrante que se le hubiera asignado del *REA*. Acorde al cuadrante que se les asignó, los estudiantes escogieron la situación o tarea académica y emoción a analizar. Recordemos que éste tiene cuatro cuadrantes dependiendo de si la emoción es agradable o desagradable y si sienten mucha o poca energía. En esta actividad todos los estudiantes trabajaron de manera individual.

#### ***El reconocimiento de las sensaciones físicas.***

En esta sesión, la totalidad de los **estudiantes de segundo** reconocen en una experiencia del pasado la parte del cuerpo en la que percibieron sensaciones físicas asociadas a alguna actividad académica. De esos estudiantes, ocho de ellos (53.33%) describieron la sensación física que habían percibido:

“*[Sentí la emoción en]* el estómago y la cara *[y sentiría]* como presión, que te aprietan esa parte” (2B\_S3\_#29).

“*[Sentí la emoción en]* el corazón (lo siento lento), mis manos sudan, me duele la panza y la cabeza y dolor en el pecho *[sentiría]* dolor, ardor y sudor. Siento como nerviosismo...” (2B\_S3\_#22).

Se puede observar que los estudiantes mencionan la parte del cuerpo y describen lo que sienten o qué sensaciones físicas perciben ahí. En el caso del segundo estudiante (22), vemos que, al igual que algunos en la sesión de la actividad hipotética, nombra lo que siente como nerviosismo. Este es el caso de otros dos estudiantes (13.33%) que en lugar de describir lo que percibieron en su cuerpo, lo nombran:

“[Sentí la emoción en] el corazón [y lo sentí] con felicidad”  
(2B\_S3\_#13).

En este ejemplo se tomó el caso de una estudiante que refirió a la situación de sacar 10 en un examen, lo que le causaría felicidad y orgullo. Su manera de describir lo que sintió fue utilizando el nombre de la emoción, sin explicar más. Algo curioso que se observó en las respuestas de los estudiantes es que cuando utilizaron una emoción agradable o que implicaba poca energía, no describieron de manera explícita alguna sensación física. Esto manifiesta la dificultad de identificar en su cuerpo la sensación cuando implica poca energía debido a que se vuelve más complicado localizarla porque no se siente tan fuerte, mientras que la emoción agradable tal vez no requiera para ellos necesidad de atender al cuerpo, dado que pueden preferir disfrutar y concentrarse en la situación.

Con respecto a esta misma situación en la que los estudiantes no reportaron una descripción de la o las sensaciones físicas que habían sentido, hay tres estudiantes (20%) que no realizan esta descripción:

“[Sentí la emoción en] el corazón [y] simplemente me llega”  
(2B\_S3\_#14).

Esta estudiante indicó que la emoción que percibía era aburrimiento por las materias en general, de manera que utilizó una palabra que dentro del *REA* podemos encontrarla como una emoción levemente desagradable que implica poca energía. Otro ejemplo de esta situación es el de la siguiente joven:

“[Sentí la emoción en] mi cara, gestos [y la sentí] como son mis emociones” (2B\_S3\_#8).

En este caso, ella hacía el análisis de su anatomía refiriendo a “un día soleado o ir a visitar un lugar” por lo que sentiría felicidad. Es importante mencionar que a ella se le había asignado el cuadrante de color amarillo, es decir, en el que se encuentran las palabras que refieren a emociones que implican mucha energía y son agradables, por lo que debía escoger una situación académica en la que hubiera sentido una emoción de las presentes en ese cuadrante. Ella escogió felicidad, pero no refirió a ninguna situación o actividad académica, de manera que, aunque es posible que no haya comprendido el requisito de esa elección o

que no encontrara una situación académica que le hubiera provocado esa emoción. Regresando al discurso de la estudiante, se puede notar que no logra describir la sensación física que sintió en su cara y gestos al sentirse feliz.

La otra estudiante que no realiza la descripción de esas sensaciones físicas se expresó de la siguiente manera:

“[Sentí la emoción en] el corazón y estómago [y la sentí] poniendo las manos en mi estómago y respirando” (2B\_S3\_#2).

En el caso de esta joven, no escogió ninguna situación o actividad académica, pero indicó la sensación de tranquilidad, la cual también se percibe con poca energía y es agradable. Es importante notar que, aunque ella no describe lo que sintió en su corazón y estómago, menciona que la manera en la que percibiría eso en su cuerpo sería poniendo sus manos en su estómago y respirando, que fue el ejercicio que se realizó al inicio de todas las sesiones del taller como una manera de atender a su cuerpo y sensaciones que percibieran en sí mismos para reconocer la emoción del día. Como ya se señaló, ella no indicó la situación o actividad, de manera que era más difícil reconocer lo que se siente cuando no se trabaja con un momento específico.

Finalmente, otros dos estudiantes (13.33%) aun recurrieron a utilizar palabras generales para referir a las sensaciones que percibieron en su cuerpo ante la situación o actividad académica escogida entre sus vivencias del pasado:

“[Sentí la emoción en] mi cabeza [y la sentí] bien” (2B\_S3\_#37).

Este estudiante hacía referencia a la felicidad que le generaba un examen y nuevamente podemos observar que la dificultad para describir de manera específica la o las sensaciones físicas que identifican los estudiantes siguen haciéndose presente cuando la emoción es agradable.

En el caso de los **estudiantes de tercero**, la mayoría de ellos pudo identificar la parte del cuerpo en la que percibió su emoción (doce, 85.71%) mientras que, curiosamente aquéllos que no lo lograron, fueron quienes refirieron emociones agradables (caso #21).

“[*Cuando sentí*] alegría, [*sentí la emoción*] en forma de hormigueo” (3B\_S3\_#21).

“Pues sonrío y me siento bien” (3B\_S3\_#25).

Todos lograron describir la sensación física provocada por la emoción (catorce, 100%) aunque en diferente medida, algunos solo refirieron al nombre de una emoción para describirla (casos #32 y #11) (dos, 14.28%) y uno más solo lo describió con un adjetivo calificativo (7.14%) (caso #36).

“[*Sentí la emoción*] en mi cerebro, muy relajada y descansada” (3B\_S3\_#32).

“[*Sentí la emoción*] en todo el cuerpo principalmente estómago, piernas y brazos, [*la sentí*] solo como muy feliz” (3B\_S3\_#11).

“[*Sentí la emoción*] en mi corazón, horrible” (3B\_S3\_#36).

“[*Sentí la emoción*] en mi rostro, mis manos y pies, intranquilas y congeladas” (3B\_S3\_#9).

Puede observarse que mientras hay estudiantes que describen de manera amplia y precisa lo que sintieron en su cuerpo (como el caso #9), hay otro que aún tienen dificultades, pero lo hacen utilizando el nombre de alguna emoción o utilizando un adjetivo calificativo general que les ayuda a expresar si es algo agradable o desagradable.

### ***La identificación de los pensamientos.***

En el caso de los pensamientos identificados ante una actividad o situación académica, trece de los **estudiantes de segundo año** (86.66%) reportaron pensamientos que hacían referencia al resultado que obtendrían de las actividades que mencionaron; sin embargo, ocho de ellos (53.33%) indicaron que sus resultados serían negativos, un ejemplo es el del siguiente estudiante que refirió sentir nerviosismo ante una exposición:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* nervios, *[pensé:]* lo haré muy mal *[y]* me reprobarán. *[Eso significaría para mi]* bajar mi calificación y bajar de promedio” (2B\_S3\_#12).

Como puede verse, este joven es uno de los que aún refiere nombrando su emoción o sensación como lo primero que le viene a la mente (en esta sesión lo hacen cinco estudiantes, es decir, el 33.33%). Sin embargo, también sus pensamientos siguen una secuencia sobre los hechos que él en ese momento imaginó que ocurrirían; es claro que su suposición sobre lo que sucedería refieren a resultados negativos para él (hacerlo mal, reprobar y bajar su promedio).

Los otros cinco estudiantes (33.33%) que también reportaron pensar en los resultados de la actividad, dirigieron esos pensamientos a que las cosas saldrían bien, cabe mencionar que de estos cinco estudiantes, cuatro habían escogido situaciones o actividades que les hicieron sentir emociones agradables; mientras que el otro estudiante no. A continuación se presenta el ejemplo de una joven que escogió el momento en el que sacó diez en un examen, por lo que ella reporta felicidad:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* que mis papás me felicitarán, *[los demás pensarán]* que soy buena estudiante. *[También pensé]* que estoy orgullosa y me felicitarán. Mi mamá me felicitará. *[Eso significó para mi]* que soy buena estudiante” (2B\_S3\_#13).

En su caso, podemos observar que ella identificó en su pensamiento los resultados positivos que le traía sacar diez en un examen como sería obtener felicitaciones por parte de sus padres, así como darse cuenta de que es buena estudiante. Claramente fue más común que los estudiantes identificaran pensamientos que implicaban resultados positivos cuando su emoción era agradable, como en el caso de esta joven; sin embargo, también tenemos el caso del estudiante que aun frente a la preocupación que reportó sentir al entregar un proyecto que no sabía si estaba correcto, sus pensamientos nos muestran que consideró también posibles resultados positivos:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* probablemente miedo y sentir que no estaba en lo correcto, *[pensé]* probablemente estaré bien, pero hay algo que no lo asegura. Podría ser uno de los únicos que entregaron un buen trabajo. *[Eso significó para mi]* una calificación que podía beneficiarme o perjudicarme de manera notable” (2B\_S3\_#35).

Se puede observar que este joven analizó esa situación académica e identificó en sus pensamientos la emoción que percibió (miedo) así como el pensamiento de no estar en lo correcto que se la causaba; sin embargo, no se quedó ahí y sabe que hizo un buen trabajo al considerar la posibilidad de ser uno de quienes lo hicieron bien. Él considera ambas posibilidades (estar bien o mal) y no parece inclinarse por alguna de ellas, pero amplía su panorama con respecto a los posibles resultados.

Otra característica observada en los pensamientos reportados por seis estudiantes (40%) es la identificación de aspectos de sí mismos o la formación de una opinión sobre ellos, en donde cuatro de ellos (26.66%) indicaron un aspecto u opinión negativa:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* algo como ‘no no no, no puede ser, ¿cómo he llegado a esto? No, no, no...’ También me hago visiones de mi futuro de cómo serán. *[Los otros pensarán]* que estoy algo tonto o menso, que no estoy preparado y no tendré un buen futuro. *[Pensé]* que en vez de haber estado jugando, me debí haber puesto a estudiar. También siento odio a mí mismo y decepción. Pienso en varios futuros posibles, pero, con esto, me llega a la mente que jamás podré valerme por mí mismo. *[Eso significa para mi]* perder un buen futuro académico, de trabajo y de mi vida en general... Me pongo algo pensativo en qué hare, pero al mismo tiempo me hago obstáculos de cómo no podré llegar... Me pondré a estudiar para mejorar mi calificación” (2B\_S3\_#22).

En el caso de este estudiante, se observa que sus pensamientos además de ser catastróficos, le llevan del pasado (lo que ha hecho o dejado de hacer) a las consecuencias de

su futuro a una gran escala, tanto en lo que concierne a lo académico, como a lo laboral y su vida en general. Sus pensamientos nos muestran cómo no se considera apto para ser una persona independiente: los malos resultados académicos que ha obtenido y las emociones que estos le evocan le llevan a tener sentimientos y opiniones sobre sí mismo tanto negativas como desfavorecedoras. Vemos que este joven analiza lo que ha hecho en esos momentos dándose cuenta de que él mismo se pone obstáculos para conseguir lo que desea, pero finalmente plantea una posible solución para trabajar en el futuro, es decir, estudiar. Cabe mencionar, que por la descripción del estudiante, no estamos hablando de una única actividad académica sino un panorama más amplio sobre su desempeño y resultados, pero nos deja ver cómo él se siente tan afectado con respecto a la imagen que tiene tanto de su autoeficacia como de sí mismo.

De aquellos estudiantes que se asignaron alguna característica en sus pensamientos generados por la emoción, hubo dos (13.33%) que refirieron aspectos positivos:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue] ‘soy genial’, [los demás pensarán:] ‘es el mejor’. [Pienso] que podré hacerlo mejor, sacar mejores calificaciones. Significa que puedo hacer las cosas bien’* (2B\_S3\_#37).

Este estudiante refirió a un examen que le había causado felicidad. Podemos notar que sus pensamientos lo llevan a reconocerse como una persona capaz de mejorar incluso más y se da cuenta de que puede obtener buenos resultados.

Otro ejemplo es el de la siguiente joven:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue] me esforcé, [pensé:] me esfuerzo para obtener esto. Mi mamá me felicitará. [Eso significó para mí] algo muy importante. Es mi esfuerzo.’* (2B\_S3\_#24).

Ella refirió que se siente feliz cuando obtiene buenas calificaciones y podemos notar a través de sus pensamientos que reconoce el esfuerzo que realizó para obtener esos resultados positivos. Por otra parte, también podemos observar que ella sabe que sus resultados son el producto de algo que ella hizo en el pasado, lo que solamente tres estudiantes hicieron (20%) contándola a ella; sin embargo, los otros dos estudiantes

identificaron errores que habían cometido con anterioridad, como el caso del joven con el número 22 (tres ejemplos arriba) y el siguiente:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* el reprobar el examen y sus consecuencias, que debí haber estudiado. Me preocupa porque puede afectar mi calificación.” (2B\_S3\_#9).

Este joven al igual que otros, piensa en las consecuencias de reprobar en el examen; sin embargo, también considera lo que no hizo y que pudo haberle ayudado (estudiar). Se observa también que él reconoce qué es lo que le genera la emoción refiriendo a su calificación. Esto es algo que, además de él, hacen otros tres estudiantes (26.66%), otro ejemplo es el de la siguiente joven:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* gritos y regaños, pues cuando me enojo soy muy mala persona, *[pensé]* que las personas se alejarán de mí. Es un estado en el que casi siempre estoy... bueno, sólo cuando tengo sueño (siempre)” (2B\_S3\_#15).

Ella mencionó que estudiar le había generado enojo y en el desglose de sus pensamientos que identificó, vemos que lo primero que viene a su mente es una imagen de lo que relaciona con esa situación: gritos y regaños. También es una de las personas que se forma una idea sobre sí misma (indicando que es mala persona cuando se enoja). Otro aspecto importante es que reconoce que cuando tiene sueño es más posible que se encuentre enojada.

Finalmente, también se localizó que uno de los estudiantes reportó pensamientos de evitación de la situación:

“*[Lo primero que me vino a la mente fueron]* nervios, *[pensé:]* lo haré muy mal, me reprobará, perderé mi calificación, bajaré de promedio. Mejor no lo hago.” (2B\_S3\_#12).

Vemos que este estudiante, al igual que otros, hace una secuencia de pensamientos negativos sobre lo que sucederá ante la situación (exposición), la que le hace sentirse nervioso. Parece que llega a la conclusión de que los resultados serán desfavorables y decide en su mente no enfrentarse a la tarea.

En el caso de los **estudiantes de tercero**, todos identificaron sus pensamientos relacionados a una situación académica del pasado y su emoción (catorce, 100%). De los pensamientos, principalmente reportaron que habían hecho una evaluación ya sea de sí mismos, de los resultados que obtendrían, de las consecuencias, de la situación o de los beneficios que obtendrían. De aquéllos que se evaluaron a sí mismos de acuerdo a la actividad o situación, hubo algunos que emitieron una opinión negativa o dificultad (tres, 21.42%) y otros que reportaron una opinión positiva o fortalezas (cuatro, 28.57%)

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* dibujar las emociones y *[pensé]* que se verá genial, dibujo bastante bien *[para mí significa]* mucho.” (3B\_S3\_#16).

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* molestia. *[Pensé]* que qué tonto, que me moriré en la school (Sic.)” (3B\_S3\_#16).

Otros estudiantes reportaron en sus pensamientos haber considerado los resultados que podían obtener de la actividad o situación académica, algunos mencionando que serían positivos (cuatro, 28.57%), otros que serían negativos (dos, 14.28%) y uno más se mantuvo a la expectativa de lo que iba a pasar (7.14%). Los ejemplos se presentan a continuación:

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* mucho trabajo *[pensé]* qué buena persona soy, sacaré 10. *[Para mí significa]* estudiar.” (3B\_S3\_#7).

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* decepcioné a mis padres al igual que a mí, me puedo esforzar más. Tendré un regaño y puede que me perjudique. Me perjudicará en un futuro y puede obstaculizar mi futuro entero.” (3B\_S3\_#10).

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* esfuerzo y dedicación. *[Pensé en]* ponerme a trabajar en la situación. Tendré una mejor calificación si realizo la actividad. *[Para mí significa]* mucho ya que quiero subir el promedio.” (3B\_S3\_#34).

Algunos estudiantes evaluaron lo que habían hecho anteriormente para encontrarse en tal situación (tres, 21.42%), otros estudiantes evaluaron la situación (dos, 14.28%) y uno más evaluó los beneficios que obtendría de realizar la actividad.

“*[Lo primero que me vino a la mente fue que estaba]* cansada *[pensé]* que no duermo bien, debo aprender a tomar, *[eso causa]* que no ponga atención. Realmente no pongo mucha atención.” (3B\_S3\_#24).

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* la relajación y dejarme de preocupar... Formación, Cívica y Ética... es una materia que debo aprovechar, dejará trabajos laboriosos pero fáciles. Es una materia a la cual le doy mucha confianza.” (3B\_S3\_#32).

“*[Lo primero que me vino a la mente fue]* ‘a huevo (Sic.), por fin’. Me costó pero me lo propuse como meta y con disciplina lo logré porque soy chingona (Sic.). Regresará en más cosas, ojalá que en un futuro sean más. Es muy importante porque sabía que tenía la capacidad pero por flojera no lo hacía.” (3B\_S3\_#11).

Se observa que en el caso #24, la joven se había dado cuenta que en esa ocasión no había controlado su manera de beber, lo que había causado que no durmiera bien y esto, a su vez, afectaba a su atención a las clases. Ella identificó las consecuencias de sus actos pasados que repercutieron en ese momento. En el caso #32, la joven reconoció cuáles eran las características de su situación académica, que notó que le eran favorecedoras. Finalmente, la joven del caso #11 hace un análisis completo de lo que había hecho para llegar a esa situación académica que le evocaba una emoción agradable, emitiendo una opinión positiva sobre sí misma y también mencionando lo que anteriormente no le había ayudado.

### ***El reconocimiento de las propias conductas ante una emoción***

En lo que respecta a la conducta reportada por los **estudiantes de segundo**, doce (80%) se expresaron con respecto a su conducta justo al momento de enfrentarse a la actividad y la emoción mientras que dos reportaron las acciones que tomaron después de que

obtuvieran los resultados de la actividad y su emoción. El estudiante restante escribió que no sabía.

Uno de los estudiantes que describió su conducta después de la actividad es el siguiente:

“*[Lo que yo hice fue]* terminar haciéndolo muy mal por los nervios” (2B\_S3\_#12).

Este joven describió una situación en la que tuvo que exponer, lo que le hizo sentir nerviosismo y sus pensamientos mostraron que había preferido no hacer la actividad, sin embargo, nota que la enfrentó, pero obtuvo resultados negativos.

Un ejemplo de los estudiantes que sí describieron su conducta al momento de enfrentarse a la actividad y la emoción fue una de las jóvenes que refirieron a una emoción agradable. Ella reportó haber sentido felicidad por haber obtenido buenas calificaciones:

“*[Lo que yo hice fue]* sonreír [*y decir*] ‘es mi esfuerzo’” (2B\_S3\_#24).

El otro estudiante que describe lo que hace después de haber enfrentado la actividad académica es un joven que también ayuda a ejemplificar el uso de estrategias; los estudiantes que mencionaron poner en práctica alguna, fueron seis (40%). Cabe mencionar que este estudiante es aquél que había mencionado pensamientos catastróficos para referir a los resultados obtenidos en las calificaciones, que se sentía decepcionado y había decidido ponerse a estudiar para mejorar:

“Lo hago [*estudiar*], pero sacrificando otras [*materias*], así que sale igual... Ya me está dando igual lo que saque en materias no tan primordiales (música, taller, educación física) pues son fáciles” (2B\_S3\_#22).

Este estudiante optó por dedicar más tiempo de estudio a las materias que él considera le implican mayor esfuerzo, dejando de lado aquéllas que para él no tienen tanta importancia y no requieren tanto esfuerzo; de esta manera puede obtener calificaciones aprobatorias en

todas. Su estrategia la dirige hacia la mejora de aquello que le estaba causando emociones desagradables y que, para él, claramente le iba a traer graves consecuencias en su futuro.

Otros seis estudiantes (40%) únicamente describieron lo que hicieron, como en el caso de la siguiente estudiante:

“*[Digo]* palabras bonitas y soy tranquila” (2B\_S3\_#2).

Ella no aclaró la situación o actividad académica, pero refirió tranquilidad; se puede ver que describe decirles palabras positivas a las personas cuando se siente tranquila. A diferencia de la descripción que realizan estas estudiantes, hay otro joven que describe lo que hizo, pero además atribuye su emoción como causante de sus resultados:

“Termino haciéndolo muy mal por los nervios” (2B\_S3\_#12).

Este joven refiere al resultado negativo que obtuvo en la exposición reconociendo que su emoción influyó en él.

Una estudiante (6.66%) reportó haber hecho nada ante el aburrimiento que le generaban las materias y uno más (6.66%) no describió ninguna conducta, únicamente indicando que aceptó las consecuencias.

Con respecto a los **estudiantes de tercer año**, la mayoría de ellos pudo identificar su conducta en una situación del pasado (doce, 85.71%). De ellos, varios se concentraron en la actividad que tenía que realizar (ocho, 57.14%) (como el caso #32 y el #34), otros evadieron la actividad (tres, 21.42%) (como el caso #24) y uno más describió únicamente como se manifiesta en él la emoción (7.14%) (caso #9).

“*[Dije que]* le echaré ganas [*y lo que hice fue]* poner atención”  
(3B\_S3\_#32).

“*[Dije:]* ‘tengo que trabajar más si quiero lograr mi meta’ [*y lo que hice fue]* hacer los proyectos y mejorar cada día más”  
(3B\_S3\_#34).

“[*Al sentir*] euforia, [*dije*] muchas cosas como si hubiera estado preocupado [*y lo que hice* fue] jugar con las manos” (2B\_S3\_#9).

“[*Al sentir*] cansancio... durante clase, no puse mucha atención, [*así que*] escribí cosas” (2B\_S3\_#24).

#### **Cuarta sesión: “la situación del día”**

En esta sesión, los estudiantes realizaron el análisis de su anatomía de la emoción con respecto a una situación académica presente inesperada en la que se les enfrentó a realizar ciertas actividades asignadas por la facilitadora (examen escrito, examen oral, exposición y mapa conceptual) a partir de una lectura de la materia de ciencias. La actividad fue trabajada de manera individual por todos los estudiantes.

##### ***El reconocimiento de las sensaciones físicas.***

En esta sesión, todos los **estudiantes de segundo año** a excepción de uno, identificaron la parte del cuerpo en la que percibieron la emoción generada por la situación académica inesperada que se les hizo experimentar (catorce, 93.33%), sin embargo, uno de los estudiantes no lo hizo, escribiendo en la sección de sensaciones físicas lo siguiente:

“Al final fue una broma” (2B\_S4\_#21).

Este estudiante reportó haber sentido felicidad ante la actividad que le tocó (mapa conceptual), de manera que pudo haber tenido dificultad para reconocer la parte del cuerpo debido a que era una emoción agradable o, dado que al final consideró la actividad como una broma, se le dificultó delimitar la emoción y lo que percibió en su cuerpo.

En esta sesión, fueron capaces de describir las sensaciones que identificaron en su cuerpo derivadas de la emoción (diez, 66.66%), lo que se ejemplifica con los siguientes casos:

“[*Siento la emoción en*] manos y piernas. Me sudan las manos y muevo mucho las piernas” (2B\_S4\_#24).

“[*Siento la emoción en*] la cabeza, da vueltas” (2B\_S4\_#30).

“Me duele mucho el hígado. [*Me siento*] mal, como si me picaran” (2B\_S4\_#12).

“[*Siento la emoción en*] la cabeza y la piel china. [*Me siento*] nerviosa” (2B\_S4\_#8)

Como puede observarse en los ejemplos, los primeros tres estudiantes describen las sensaciones físicas que percibieron al enfrentarse a las tareas académicas que les fueron asignadas; lo mismo sucede con los otros dos estudiantes, quienes, aunque utilicen palabras generales (mal y nerviosa) para referir a sus sensaciones físicas, también detallan algo que percibieron en su cuerpo (picor y piel china).

Dos estudiantes (13.33%), nombraron las sensaciones que sintieron con palabras que refieren a emociones sin describir nada más de lo que sintieron en su cuerpo:

“[*Sentí la emoción en*] la cabeza, [*sentiría*] preocupación” (2B\_S4\_#22).

Todos **los estudiantes de tercer año** a excepción de uno, lograron reconocer la parte de su cuerpo en la que percibieron sensaciones físicas relacionadas a una actividad académica que les fue asignada (trece, 92.85%). La mayoría de los estudiantes también logró identificar la sensación física (doce, 85.71%), de esos estudiantes fueron pocos los que utilizaron un adjetivo calificativo para describirla (dos, 14.28%).

“[*Sentí la emoción en*] la cabeza como presión” (3B\_S4\_#5).

“[*Sentí la emoción en*] el corazón que late rápido” (3B\_S4\_#32).

“[*Sentí la emoción en*] la panza [*y la sentí*] fuerte” (3B\_S4\_#34).

“[*Sentí la emoción en*] el corazón, horrible” (3B\_S4\_#36).

Cabe mencionar que además, uno de los estudiantes únicamente nombró su emoción para referir a lo que había sentido en la actividad pero sin describir cómo las sintió (7.14%).

“[*Sentí la emoción en*] las manos por los nervios” (3B\_S4\_#23).

### ***La identificación de los pensamientos.***

Todos los estudiantes de segundo año lograron identificar sus pensamientos al enfrentar una actividad académica durante la sesión (quince, 100%). De esos estudiantes, es interesante resaltar que más de la mitad de los estudiantes (diez, 66.66%) además hicieron referencia a los resultados que obtendrían como consecuencia de lo que habían hecho antes, de ellos la mitad pensó en resultados positivos y la otra mitad en resultados negativos.

“[*Lo primero que me vino a la mente es*] pues a mí me tocó un resumen, entonces estuve muy tranquila, [*pensé*] que podía hacerlo, tendré bien la actividad, [*es*] una actividad más” (2B\_S4\_#9).

“[*Lo primero que me vino a la mente es*] ¿qué diré? ¿nos bajarán de calificación? Pienso SIEMPRE de forma negativa, me bajarán puntos en física. [*Significa para mí*] algo malo porque tengo o tendría malas calificaciones” (2B\_S4\_#12).

Algunos de los estudiantes también reportaron haber identificado algún aspecto en sí mismos (cinco, 33.33%) como en el caso de los siguientes ejemplos:

“[*Lo primero que me vino a la mente es*] ninguna emoción [*pensé sobre mí misma*] que no soy buena expresando mis emociones. No me hago daño ni a los demás” (2B\_S4\_#2).

“[*Lo primero que me vino a la mente es*] qué bueno que no fue cierto. Si hubiera hecho el examen si me hubiera ido bien. [*Significa para mí*] algo importante porque reconocí la emoción que me hizo sentir la actividad” (2B\_S4\_#24).

Otros estudiantes más también logran reconocer en sus pensamientos posibles soluciones para enfrentar su actividad (seis, 40%).

“*[Lo primero que me vino a la mente es]* que no iba a poder, que si ponía atención sí podría. *[Pensé]* leer rápidamente antes de empezar. Fue una sorpresa muy grande” (2B\_S4\_#14).

“*[Lo primero que me vino a la mente es]* la visualización del mapa. Debo trabajar en orden. Nos van a timar. *[Significa para mí]* diversión” (2B\_S4\_#29).

“*[Lo primero que me vino a la mente es]* ‘de todo lo que pudo tocarme, me toco exponer... Tendré que esforzarme mucho para lograr exponer en tan solo 5 minutos. *[Pienso que]* se me olvida todo y solo estaré ahí parado. Tengo que forzar a mi cabeza a poder aprender las cosas más rápido” (2B\_S4\_#22).

Se puede observar que el joven del caso #14 se dio cuenta que antes que cualquier cosa necesitaba poner atención y se fue preparando mentalmente a que tenía que leer velozmente su material. Por su parte, el joven #29 ya hasta está pensando en cómo realizará su actividad manteniendo en mente que requiere hacerlo con orden. El joven del caso #22 muestra su preocupación por la exposición y se visualiza en el momento, pero también se prepara mentalmente para aprender velozmente sobre lo que leerá.

En el caso de los **estudiantes de tercer año**, todos lograron reconocer sus pensamientos al enfrentarse a la actividad académica que se les asignó (catorce, 100%). Poco más de la mitad de los estudiantes reportaron pensar en los resultados que obtendrían (ocho, 57.14%), mostrando la mayoría de estos jóvenes la idea de que las cosas les resultarían mal (siete, 50%) y solo uno que sus resultados serían positivos.

“*[Lo primero que me vino a la mente al enfrentar la]* exposición *[es]* nerviosismo y que puedo fallar, *[pienso]* que voy a hacer el ridículo, que puedo hacerlo, que voy a fallar, *[para mí es]* muy importante” (3B\_S4\_#32).

“*[Lo primero que me vino a la mente al enfrentar la]* exposición *[son]* las características o elementos de la oxitocina, *[pienso]* que me pondré nerviosa, no recordaré lo que leí, se me olvidará lo que

debo decir, va a salir mal la exposición. [*Para mí significa*] responsabilidad” (3B\_S4\_#34).

“[*Lo primero que me vino a la mente al hacer el*] examen [*es*] manzana. [*Pienso que*] soy chévere, me irá bien en el examen. [*Para mí significa*] una buena calificación” (3B\_S4\_#16).

En estos ejemplos, se observa que el caso #32 se centró únicamente en que le iba a ir mal en su actividad, el caso del #34 también piensa en los posibles resultados negativos de su exposición, pero ya menciona que parte de sus pensamientos era parte de su lectura que debía exponer. En el caso #16, se puede notar que el estudiante tiene la confianza de salir bien en el examen. Algunos estudiantes refirieron en su anatomía pensamientos positivos sobre sí mismos (dos, 14.28%) (caso #16 y caso #24), otros reportaron preocupación por sus emociones (dos, 14.28%) (caso #24 y caso #3) y otros mencionaron estar pensando en la lectura (dos, 14.28%) (caso #25).

“[*Lo primero que me vino a la mente al hacer la*] exposición [*es*] caracoles, me da pena hablar en público. [*Pienso que*] no sabré qué decir. Soy muy bella, está bien tener pena” (3B\_S4\_#24).

“[*Lo primero que me vino a la mente al hacer el*] examen [*es*] nervios, que tengo que tranquilizarme y pensar las cosas sobre mí. Cada vez me pondré más nerviosa y estaré muy tensa. Tengo demasiada presión y no tengo humor para nada, me llegan más pensamientos” (3B\_S4\_#3).

“[*Lo primero que me vino a la mente al hacer la*] el amor, que es muy bonito. Estoy relajada y feliz.” (3B\_S4\_#25).

### ***El reconocimiento de las propias conductas ante una emoción.***

Más de la mitad de los **estudiantes de segundo** lograron reconocer su conducta al enfrentar una actividad académica durante la sesión (once, 73.33%), de quienes poco más de la mitad describió que realizó la actividad que se les había asignado (ocho, 53.33%).

“[*Lo que hice fue*] contestar lo que pienso que estaré bien”  
(2B\_S4\_#35).

“[*Lo que hice fue*] apurarme y no darme por vencida”  
(2B\_S4\_#15).

“[*Lo que hice fue*] tratar de aprenderlo todo y en un resumen”  
(2B\_S4\_#22).

En los tres casos se puede observar que los estudiantes están concentrados en su actividad académica y además, los del caso #35 y #22 mencionan además haber seguido una estrategia acorde a su tarea (contestar lo que se sabe y usar un resumen). Una de las otras estudiantes refiere a lo que le sucede (caso #8), mientras que la otra joven evita su actividad (caso #2)

“[*Lo que hice fue*] que se me traba la lengua” (2B\_S4\_#8).

“[*Lo que hice fue*] alegrar a la gente o no hacer nada”  
(2B\_S4\_#2).

En el caso de la joven #8, le tocaba realizar una exposición y ella menciona que se le trabó la lengua al realizarla, mostrando la manera en la que su emoción le había afectado. Por otro lado, la joven del caso #2 decide no realizar su resumen y concentrarse en otra actividad o simplemente no hacerla.

En el caso de los **estudiantes de tercero**, todos los estudiantes a excepción de uno lograron reconocer su conducta al haberse enfrentado a la actividad académica que se les asignó (trece, 92.85%). Entre esos estudiantes se encuentran aquéllos que describieron haberse concentrado en la actividad (doce, 85.71%) mientras que el restante no reportó realizarla (7.14%).

“[*Lo que hice fue*] cerrar los ojos, recuerdo el momento en el que leía, vuelvo al lugar, los sonidos, la temperatura” (3B\_S4\_#5).

“[Al] exponer... empiezo a enredarme, decir otras cosas”  
(3B\_S4\_#32).

“[Al tener el] examen, [lo que hice fue] platicar” (3B\_S4\_#16).

En el caso del caso #5, el joven no solamente refiere concentrarse a realizar la tarea, sino que pone en práctica una estrategia para recordar lo que había leído. Por otro lado, tenemos el ejemplo del caso #32 en el que aunque no menciona alguna estrategia, logra describir lo que le sucede al enfrentarse a una exposición. Finalmente el caso #16 es el ejemplo del único estudiante que optó por evitar realizar su actividad.

### **El reconocimiento de la circunstancia**

El tercer objetivo planteado refiere a promover la comprensión de las razones y las circunstancias de las emociones que sienten tanto en situaciones como en actividades académicas particulares. El análisis realizado por sesión se realiza con respecto a la segunda, tercera y cuarta sesión. Se revisa en los siguientes párrafos.

#### **Segunda sesión: “la situación hipotética”.**

En esta sesión los estudiantes utilizan la anatomía de la emoción para un caso hipotético que les fue asignado. La actividad radica en el análisis de su caso con respecto a su emoción, describiendo sus pensamientos, sensaciones físicas y conductas que ellos harían en dichas situaciones.

En el caso de los **estudiantes de segundo año**, todos colocaron en el apartado de “caso” la actividad académica que debían analizar, al reportar sus pensamientos los estudiantes nombraron alguna emoción que identificaban podrían sentir en esa actividad hipotética, algunos fueron capaces de analizar las circunstancias que consideran generarían esa emoción (trece, 86.66%), lo que hace notar que fueron más allá de la descripción de la actividad.

“[Sentiría] desilusión por no estudiar” (2B\_S2\_#29).

“[Sentiría] temor a no terminar” (2B\_S2\_#34).

“Me preocuparía de acuerdo a lo que venga en el examen”  
(2B\_S2\_#35).

Puede verse que estos estudiantes reportan darse cuenta sobre la circunstancia específica que les hace sentir de cierta manera, el estudiante (#35) incluso enfatiza que su emoción (preocupación) dependería del contenido de su examen, es decir, él ya se da cuenta que no todos los exámenes lo van a preocupar de la misma medida.

Al igual que los estudiantes de segundo, los **de tercero** todos escribieron la emoción que se podría generar en esa actividad académica hipotética, al igual que la actividad académica que les generaría esa emoción. Al analizar los pensamientos que tendrían ante dicha situación, la mitad de los estudiantes hicieron una descripción de las características de esa circunstancia (siete, 50%).

“[Si hiciera una] exposición [sentiría] pena, que diré algo mal o algo así (...) me da cosa ponerme rojita” (3B\_S2\_#24).

“[Si me hicieran un] examen sorpresa [sentiría] desconcierto y angustia, estudié pero no lo suficiente” (3B\_S2\_#9).

“[Si tuviera que hacer] examen sorpresa [sentiría] preocupación, que no estudié” (3B\_S2\_#5).

Sintetizando, los estudiantes de ambos grupos lograron relacionar una situación o actividad académica hipotética a una emoción, logrando en varios casos describir alguna característica de esas circunstancias académicas.

### **Tercera sesión: “una situación pasada”.**

En esta sesión los estudiantes fueron quienes decidieron la actividad o situación académica para analizar. Varios **estudiantes de segundo año** plantearon circunstancias académicas que les llevaron a sentir determinada emoción (diez, 71.42%).

[Los] exámenes [me han generado] preocupación, [pienso en] reprobado el examen y sus consecuencias (2B\_S3\_#9)

[La] exposición [me hizo sentir] demasiados nervios. [Pensé] ‘lo haré muy mal [y] perderé mi calificación’ (2B\_S3\_#12)

[*Cuando*] me dicen que voy mal en la escuela [*me he sentido*]  
decepcionado. También siento odio a mí mismo y decepción  
(2B\_S3\_#22)

Puede observarse en estos ejemplos que los estudiantes fueron capaces de describir características de las circunstancias en la que se enmarca su emoción, esto hace manifiesto que en su análisis fueron capaces de identificar las circunstancias académicas que en algún momento les provocaron esa emoción. Es importante resaltar que algunos de estos estudiantes escribieron de manera puntual todas las circunstancias que les había causado determinada emoción (seis, 40%):

“Me preocupó porque podía afectar mi calificación.”  
(2B\_S3\_#9).

“Me relajé porque pasé” (2B\_S3\_#13).

“Enojada, es un estado en el que casi siempre estoy... bueno, solo cuando tengo sueño (siempre). Llora cuando siento que no aguanto el coraje” (2B\_S3\_#15).

En esta sesión, la situación o la actividad ayudó a los estudiantes a identificar las causas de determinada emoción, lo que les acerca más a esa autoconciencia que se busca fomentar durante el taller. Cabe mencionar que solo una estudiante (6.66%) refirió una situación no académica (“día soleado”, 2B\_S3\_#8).

Los **estudiantes de tercer año**, si bien identificaron la emoción, un poco más de la mitad reportaron actividades o situaciones académicas que les generaban emociones (nueve, 64.28%), refiriendo uno de ellos a una situación que no era académica mientras que los demás sí lo hicieron. Al realizar el análisis de pensamientos, estos estudiantes describieron características de las circunstancias que habían vivido y que habían influido en la emoción que experimentaron. Llama la atención que los estudiantes refieran a su propia capacidad para realizar la actividad como parte de las circunstancias que les evocaron su emoción.

[*Cuando hice un*] dibujo o [*una*] manualidad [*sentí*] felicidad.  
Dibujo muy bien (3B\_S3\_#16).

[*Cuando hice una*] exposición [*me sentí*] nerviosa. [*Pensé:*] ‘puedo decir algo mal o trabarme’ (3B\_S3\_#23).

[*Cuando tomé clase de*] Formación Cívica [*sentí*] relajación. [*Pensé:*] ‘dejará trabajos laboriosos pero fáciles’ (3B\_S3\_#32).

[*Cuando tomé*] clase de matemáticas [*sentí*] euforia y [*me sentí*] complacido. [*Pensé*] estoy seguro que me irá bien en el examen (3B\_S3\_#9).

Puede notarse que en esta tercera sesión los estudiantes han mostrado su capacidad para identificar las situaciones o actividades académicas que les hicieron sentir una o varias emociones, así como describir en el análisis de sus pensamientos características de esas circunstancias que les evocaron determinada emoción.

#### **Cuarta sesión: “la situación del momento”.**

En esta sesión los estudiantes leyeron un texto sobre ciencias, para después realizar una actividad académica (ya sea exposición, examen oral, examen escrito, resumen o realizar un mapa conceptual). A los estudiantes se les solicitó después de transcurridos 10 min. de la actividad realizar el análisis de sus emociones.

Todos los **estudiantes de segundo año** fueron capaces de reconocer su emoción, así como la actividad académica que se les había solicitado. La mayoría de estos estudiantes, en sus pensamientos, describieron ciertas características de las circunstancias que les hizo sentir la emoción que reportaron (doce, 80%):

“[*Cuando me tocó el*] mapa conceptual [*sentí*] alegría. [*Pensé*] ‘qué bueno que no me tocó el examen’” (2B\_S4\_#30)

“Pues a mí me tocó resumen, entonces estuve muy tranquila” (2B\_S4\_#9).

“[*Al hacer un*] mapa conceptual [*siento*] estrés. [*Pensé*] me regañarán por no terminar...me presiono antes de hacer las cosas o sea que no sé ni lo que haré, pero me estreso al pensar que es mucho” (2B\_S4\_#15).

“*[Sentí]* asombro *[por el]* examen escrito. *[Significa para mí]* algo importante porque reconocí la emoción que me hizo sentir la actividad... *[Puedo entender mejor mi emoción cuando]* reconozco el momento en que la vivo” (2B\_S4\_#24).

El primer joven (#30) describió en sus pensamientos lo gratificante que le fue que le tocara una actividad diferente al examen. La segunda joven (#9) expresa de manera más directa que la tarea que le había tocado le hizo sentir tranquilidad, ella nos muestra que es consciente de esta situación; por otro lado, en el caso #15, ella es más específica al expresar que el estrés que siente no solo es por el mapa conceptual, sino también porque piensa sobre la cantidad de trabajo que requiere para realizarlo. El caso #24 reportó la importancia del ejercicio debido a que reconoció el momento que vivió, lo cual le ayudó a entender mejor su emoción.

En el caso de los **estudiantes de tercer año**, todos refirieron la actividad o situación académica y la emoción generada. Más de la mitad escribieron las características de la circunstancia que les había ocasionado su emoción al mencionar sus pensamientos de forma explícita y delimitada (nueve, 64.28%):

“Como no me tocó examen me siento divertido. *[Aprendí]* que una simple exposición o examen puede ponerte en una situación ansiosa o de preocupación” (3B\_S4\_#9).

“*[Al hacer el]* examen *[siento]* enojo y tristeza. *[Aprendí]* que las emociones en la escuela pueden ser difíciles si no sabes nada” (3B\_S4\_#36).

En el caso del primer estudiante (#9), él se da cuenta de que sentirse divertido tiene que ver con que sabe que pudo haberle tocado hacer examen pero no fue así, mientras que a otros de sus compañeros se les asignó esa tarea. Se observa que se ha dado cuenta de que las actividades académicas que realiza en la escuela pueden llevarlo a sentir emociones desagradables como la ansiedad y la preocupación.

Por otro lado, el segundo joven (#36) reporta haber aprendido que las circunstancias escolares pueden ser experimentadas de manera desagradable si no tiene los conocimientos que se le requieren.

En estos ejemplos se manifiesta la toma de conciencia sobre la influencia que las circunstancias escolares pueden ejercer en las emociones que pueden experimentar. En ese tenor, es importante hacer mención que parte de la autoconciencia emocional es el reconocimiento de las circunstancias que disponen a una persona para sentir o no ciertas emociones, de ahí que el taller promoviera actividades o situaciones académicas que los estudiantes pudieran vivir de manera gratificante o desagradable durante el ejercicio para después hacer un análisis explícito a través del análisis de la anatomía de la emoción.

### **Analizando las circunstancias.**

En síntesis, los estudiantes reportaron al hacer el análisis de las circunstancias en la sesión dos, tres y cuatro lo siguiente:

- En la “situación hipotética”, los estudiantes fueron capaces de reconocer la situación o actividad académica además de identificar y nombrar la emoción que vivirían de encontrarse ante dicha situación. Asimismo, en los dos grados hubo estudiantes que escribieron de forma específica las circunstancias, pensamientos y emociones generadas a partir de la realización de esa actividad hipotética. Es importante mencionar que en todas las anatomías de la emoción analizadas los estudiantes reportaron emociones desagradables (preocupación, angustia, desesperación, vergüenza, etc.) con respecto a las actividades escolares.
- En la “situación pasada” existieron diferencias entre los grados. Los estudiantes de segundo con excepción de dos (#2, #34) lograron identificar la actividad o situación académica que les hizo sentir determinada emoción (siendo capaces de nombrarla), además de describir características de la circunstancia en la que vivieron esa emoción. En el caso de los estudiantes de tercero, les fue más difícil identificar la actividad o situación académica en la que vivieron la emoción asignada (seis, 42.85%), mientras que otros estudiantes (ocho, 57.14%) sí lograron describir las características de la circunstancia en la que sintieron la emoción. Cabe resaltar que los estudiantes tenían

dificultad para recordar situaciones o actividades académicas que les produjeran emociones agradables (alegría, felicidad, tranquilidad, etc.).

- En la situación del momento los estudiantes lograron identificar y nombrar la emoción que les generó la actividad o situación académica que realizaron, además de describir las características de en las que sintieron esa emoción. Es importante señalar que para esta sesión los estudiantes expresaron sentir emociones más diversas y no solo las desagradables con respecto a las actividades académicas que debían realizar (preocupación, nerviosismo, estrés, confusión, alivio, relajación, serenidad, felicidad, etc.).

### **La percepción de sí mismo: las fortalezas y aspectos a mejorar en el ámbito académico**

El cuarto objetivo planteado en el taller refiere a que se busca que los estudiantes reconozcan sus fortalezas, limitaciones y necesidades en el ámbito académico. Debido a que la autoconciencia emocional involucra saber cuáles son las formas positivas de vivir una emoción o estado de ánimo, así como las posibles dificultades que se pueden presentar al procesar una emoción propia. Este aspecto se revisa en la segunda, tercera, cuarta y quinta sesión.

#### **Segunda sesión: “la situación hipotética”.**

En esta sesión, la mayoría (trece, 86.66%) de los **estudiantes de segundo** lograron identificar uno o más aspectos positivos sobre sí mismos ante la situación o actividad académica hipotética que se les planteó, siendo poco más de la mitad de ellos quienes reconocieron una fortaleza (ocho, 53.33%) y algunos más quienes lograron identificar más de una (cinco, 33.33%).

“*[Mi fortaleza en esa situación sería que]* soy de fácil memorización” (2B\_S2\_#30).

“*[Mi fortaleza en esa situación sería]* aceptarlo y acordarme de los temas (2B\_S2\_#29).

“*[Mi fortaleza en esa situación sería]* acordarme de algunas cosas (2B\_S2\_#37).

“*[Mi fortaleza en esa situación sería mi]* actitud positiva (2B\_S2\_#14).

“*[Mis fortalezas en esa situación serían]* dar optimismo al equipo y hacer lo mejor posible” (2B\_S2\_#9).

“*[Mis fortalezas en esa situación sería que soy]* optimista *[y que puedo]* identificar ideas principales” (2B\_S2\_#2).

Los estudiantes (trece, 86.66%) son capaces de identificar sus fortalezas. En los ejemplos se observa la referencia a su capacidad para memorizar y a su optimismo o actitud positiva; en el caso del último estudiante (#2) además de referirse a ello, reporta también una habilidad que posee con respecto a la lectura. Cabe mencionar que los estudiantes restantes reportaron no saber qué fortalezas podrían tener en determinada situación o no tener ninguna (dos, 13.33%).

En términos de las limitaciones o aspectos que los estudiantes pudieran mejorar, casi todos reconocieron una o más de ellas (trece, 86.66%). Más de la mitad reconocieron una limitación (diez, 66.66%) y algunos reportaron identificar más de una (tres, 20%).

“*[Me podría haber limitado]* no haber estudiado” (2B\_S2\_#12).

“*[Me podría haber limitado]* mi preocupación (2B\_S2\_#35).

“*[Me podría haber limitado que]* no me gusta estar enfrente de mucha gente (2B\_S2\_#22).

“*[Me podría haber limitado]* no estudiar para la exposición (2B\_S2\_#15).

“*[Me podría haber limitado mi]* pereza y el no intentar” (2B\_S2\_#9).

Es interesante hacer notar que la mayoría de los estudiantes reportaron, al igual que el estudiante #12, #35 y el #9, que su limitación en dichas situaciones o actividades académicas fuera el no haber estudiado o la pereza. Otro aspecto que llama la atención es que algunos estudiantes (tres, 20%) (como el #35) ya están notando que las emociones que tienen

al momento de enfrentarse a sus actividades académicas les podrían limitar al momento de realizarlas.

En el caso de los estudiantes de tercero, casi todos (trece, 92.85%) lograron identificar al menos una fortaleza suya ante la actividad o situación académica que se les asignó. De ellos, más de la mitad pudo reconocer una fortaleza (diez, 71.42%) y algunos otros lograron reconocer más de una (tres, 21.42%).

“*[Mi fortaleza en esa situación sería que]* sé exponer bien”  
(3B\_S2\_#10).

“*[Mi fortaleza en esa situación sería mi]* actitud optimista  
(3B\_S2\_#7).

“*[Mis fortalezas en esa situación serían]* soy carismática y  
tranquila” (3B\_S2\_#9).

“*[Mis fortalezas en esa situación serían mi]* tranquilidad y  
conocimiento” (3B\_S2\_#2).

Además de resaltar la actitud positiva y la habilidad de memorización, los estudiantes logran mencionar la regulación emocional (3B\_S2\_#3) así como otras habilidades (exponer adecuadamente, improvisar y carisma). Cabe mencionar que hubo un estudiante que no mencionó ninguna fortaleza en su análisis (3B\_S2\_#23).

Con respecto a las limitaciones o aspectos a mejorar, varios estudiantes pudieron reconocer en sí mismos una de ellas (ocho, 57.14%), mientras que los demás estudiantes no identificaron ninguna (seis, 42.85%).

“*[Me podría haber limitado]* que a veces no se expresar lo que  
quiero decir” (3B\_S2\_#24).

“*[Me podrían haber limitado]* mis miedos” (3B\_S2\_#21).

“*[Me podrían haber limitado]* mis conocimientos previos”  
(3B\_S2\_#16).

“*[Me podría haber limitado]* mi vergüenza” (3B\_S2\_#25).

Al igual que con las fortalezas, los estudiantes dieron respuestas más variadas sobre sus limitaciones en comparación con los de segundo grado, de igual manera, así como la estudiante #21 y #25, algunos de ellos reconocieron que su limitación tenía que ver con sus emociones.

El discurso de todos los participantes del taller mostró que más de la mitad de ellos es capaz de reconocer tanto sus fortalezas como sus limitaciones en una situación hipotética (19, 65.51%) mientras que los restantes solo lograron reconocer una de ellas (diez, 34.48%).

### **Tercera sesión: “una situación pasada”**

En esta sesión, más de la mitad (once, 73.33%) de los estudiantes de segundo lograron identificar uno o más aspectos positivos sobre sí mismos ante la situación o actividad académica hipotética que se les planteó, siendo poco más de la mitad de ellos quienes reconocieron una fortaleza (siete, 46.66%) y algunos más quienes lograron identificar más de una (cuatro, 26.66%).

“*[Mi fortaleza en esa situación fue] mi actitud*” (2B\_S3\_#2).

“*[Mis fortalezas en esa situación serían] mi honestidad y buena memoria*” (2B\_S2\_#9).

“*[Mis fortalezas en esa situación fueron] ser buena estudiante y conocer más sobre el tema*” (2B\_S3\_#13).

“*[Mis fortalezas en esa situación fueron] esforzarme para obtener buenas calificaciones, hacer mi tarea, poner atención, estudiar* (2B\_S3\_#24).

Algunos estudiantes (como la #2) identifican su actitud como su fortaleza (tres, 20%) frente a la actividad o situación académica que escogieron. Los estudiantes también refieren habilidades, valores (como la #9), conocimientos (como la #13) y conductas o hábitos (como la #24) que fungieron como aspectos positivos y fortalezas que les ayudaron en determinadas circunstancias académicas. Cabe mencionar que los estudiantes restantes no reportaron haber reconocido fortalezas (cuatro, 26.66%).

En términos de las limitaciones o los aspectos que los estudiantes pudieran mejorar, más de la mitad reconoció una de ellas (diez, 66.66%).

“[*Me limitó*] que a veces no pregunto las dudas que tengo (2B\_S3\_#24).

“[*Me limitó*] el no haber estudiado (2B\_S3\_#13).

“[*Me limitó*] no haber llevado el trabajo (2B\_S3\_#12).

“[*Me limitó*] el miedo a equivocarme (2B\_S3\_#35).

“[*Me limitó*] que no me concentro y me distraigo (2B\_S3\_#34).

Es interesante hacer notar que varios de los estudiantes que lograron identificar sus limitaciones (seis, 40%), como los casos #12, #13 y #24, refieren que su limitante está relacionada con algo que no realizaron (estudiar, hablar, llevar un trabajo). En el caso del estudiante #35 manifiesta que las emociones pueden ser una limitante para que enfrente las circunstancias académicas. Cabe mencionar que los estudiantes restantes reportaron limitaciones externas a ellos (cinco, 33.33%).

“[*Me limitó*] el examen (2B\_S3\_#8).

“[*Me limitaron*] los regaños de mi mamá (2B\_S3\_#22).

“[*Me limitó*] que iniciaran una plática conmigo (2B\_S3\_#34).

En el caso de los **estudiantes de tercero**, más de la mitad de ellos lograron identificar una fortaleza al enfrentarse a la circunstancia académica que eligieron (diez, 71.42%).

“[*Mi fortaleza en esa situación fue mi*] confianza” (3B\_S3\_#5).

“[*Mi fortaleza en esa situación fueron*] mis ganas de querer hacer (3B\_S3\_#32).

“[*Mi fortaleza en esa situación fue*] mi disciplina” (3B\_S3\_#11).

“[*Mi fortaleza en esa situación fue*] escribir rápido” (3B\_S3\_#36).

“*[Mi fortaleza en esa situación fue]* que puedo escuchar”  
(3B\_S3\_#24).

“*[Mi fortaleza en esa situación fue]* dibujar” (3B\_S3\_#16).

Los estudiantes logran mencionar tanto habilidades (escuchar, escribir rápido, dibujar) como actitudes (confianza, motivación) y hábitos (disciplina). Cabe mencionar que los estudiantes restantes no lograron identificar alguna fortaleza en sí mismos ante las circunstancias académicas (cuatro, 28.57%).

Con respecto a las limitaciones o aspectos a mejorar, más de la mitad de los estudiantes pudieron reconocer en sí mismos una de ellas (diez, 71.42%), mientras que los demás estudiantes no identificaron ninguna (seis, 28.57%).

“*[Me limitó]* no querer trabajar” (3B\_S3\_#36).

“*[Me podrían haber limitado]* el tener nervios” (3B\_S3\_#23).

“*[Me podrían haber limitado]* la pena” (3B\_S3\_#25).

Ante la situación seleccionada, los estudiantes refirieron limitante a su actitud ante el trabajo (cinco, 35.71%), mientras que otros lograron identificar que sus emociones los habían limitado (como el caso #23 y el caso #25). Cabe mencionar que los estudiantes restantes no lograron identificar alguna limitación o aspecto a mejorar en sí mismos ante las circunstancias académicas (cuatro, 28.57%).

El discurso de todos los participantes del taller mostró que, en circunstancias académicas pasadas, les fue posible reconocer tanto sus fortalezas como sus limitaciones (17, 58.62%), sin embargo, hay quienes reconocen solo uno de los aspectos (nueve, 64.28%) y los restantes no lograron identificar ni fortalezas ni limitaciones propias (cuatro, 13.79%).

#### **Cuarta sesión: “la situación del momento”.**

En esta sesión, varios de los **estudiantes de segundo** (trece, 86.66%) lograron identificar uno o más aspectos positivos sobre sí mismos ante la situación o actividad académica que vivieron en ese momento.

“*[Mi fortaleza en esta situación es]* pensar positivamente”  
(2B\_S4\_#14).

“*[Mi fortaleza en esta situación es]* mi buena lectura”  
(2B\_S4\_#21).

“*[Mi fortaleza en esta situación es que]* si estoy bajo presión,  
suelo ser un poco más rápida” (2B\_S4\_#15).

“*[Mis fortalezas en esta situación son]* mi rapidez y  
concentración” (2B\_S4\_#9).

“*[Mis fortalezas en esta situación son]* que memoricé y  
comprendí la lectura” (2B\_S4\_#24).

Los estudiantes logran reconocer en sí mismos tanto habilidades, actitudes y emociones que son fortalezas frente a la realización de esa actividad (diez, 66.66%). Resulta interesante notar que la joven #15 es capaz de encontrar en una situación que le causa presión una fortaleza. Solo dos estudiantes no lograron identificar alguna fortaleza ante las circunstancias académicas (13.33%).

En términos de las limitaciones o aspectos que los estudiantes pudieran mejorar, varios de ellos lograron reconocerlas (trece, 86.66%).

“*[Me limita]* pensar que no lo puedo hacer (2B\_S4\_#14).

“*[Me limita]* no estudiar (2B\_S4\_#13).

“*[Me limita]* mi ortografía (2B\_S4\_#21).

“*[Me limita]* que me pongo nerviosa (2B\_S4\_#24).

“*[Me limita]* que soy demasiado nerviosa y olvidadiza y mis nervios lo arruinan todo... mi mala actitud (2B\_S4\_#12).

Durante esta sesión, los estudiantes identificaron pensamientos, habilidades, actitudes y conocimientos que podrían mejorar para que no limiten su desempeño en la actividad (trece\_86.66%). Cabe mencionar que pocos estudiantes no lograron identificar

limitaciones o aspectos a mejorar en sí mismos ante las circunstancias académicas (dos, 13.33%).

En el caso de los **estudiantes de tercero**, varios lograron identificar una o más fortalezas al enfrentarse a la circunstancia académica que eligieron (doce, 85.71%). Los estudiantes lograron identificar fortalezas que implicaban actitudes positivas (como el #9), regulación emocional (como el #10) y habilidades dentro de la tarea (como el #24). Cabe mencionar que solo dos estudiantes no lograron identificar sus fortalezas (14.28%).

“*[Mi fortaleza en esta situación es]* que tengo buenos argumentos” (3B\_S4\_#24).

“*[Mi fortaleza en esta situación es]* controlar los nervios” (3B\_S4\_#10).

“*[Mi fortaleza en esta situación es]* mi actitud positiva y mi carácter apaciguado” (3B\_S4\_#9).

Con respecto a las limitaciones o aspectos a mejorar, con excepción de uno, todos los estudiantes pudieron reconocer en sí mismos una de ellas (trece, 92.85%).

“*[Me limita]* que soy penosa, digo puras tonterías” (2B\_S4\_#24).

“*[Cuando hago una]* exposición *[me limitan]* mis nervios. Empiezo a enredarme, decir otras cosas” (2B\_S4\_#32).

“*[Me limita]* la pena. Suelo trabarme en las palabras” (2B\_S4\_#25).

“*[Me limita]* la confianza. Que me hace falta tener más seguridad” (2B\_S4\_#23).

“*[Me limitan]* las palabras *[porque al]* exponer hablo rápido todo” (3B\_S4\_#10).

En los casos presentados, los estudiantes reportaron pena y nerviosismo como las principales limitantes, en ese sentido, varios de los estudiantes reportaron (nueve, 64.28%)

sus emociones como una limitante para su actividad. Solo un estudiante no logró identificar limitaciones o aspectos a mejorar en sí mismo ante las circunstancias académicas (7.14%).

En el discurso de todos los estudiantes se manifiesta que más de la mitad de ellos fueron capaces de reconocer tanto sus fortalezas como sus limitaciones en una situación vivida en ese momento (22, 75.86%) mientras que los restantes lograron identificar solo uno de esos aspectos (siete, 24.13%).

#### **Quinta sesión: “el cierre”.**

En esta sesión, los estudiantes identificaron con ayuda de sus compañeros las fortalezas y limitaciones que habían tenido al enfrentar la actividad de la sesión anterior, con base en ello, reportaron lo que habían aprendido sí mismos.

Poco más de la mitad de los estudiantes de segundo reconocieron una o más fortalezas (diez, 66.66%) mientras que algunos afirman conocerlas, pero no pueden reportarlas (cuatro, 26.66%), como en el caso #14.

“*[Durante la actividad reconocí en mí mismo]* muchas fortalezas que ni sabía que tenía” (2B\_S5\_#14).

“*[Durante la actividad reconocí en mí mismo]* que puedo ser un líder” (2B\_S5\_30).

“*[Durante la actividad reconocí en mí mismo]* que soy bueno para recordar” (2B\_S5\_#37).

“*[Durante la actividad reconocí en mí mismo]* que tengo buena memoria y que comprendo la lectura” (2B\_S5\_#34).

“*[Durante la actividad reconocí en mí mismo]* creatividad y valentía” (2B\_S5\_#21).

Es interesante notar que los estudiantes reconocen como fortalezas académicas en sus habilidades, actitudes positivas y su motivación para enfrentar las circunstancias académicas, es decir, se han dado cuenta de sus capacidades en la comprensión lectora,

creatividad, valentía, memoria, liderazgo, etc. Cabe mencionar que el estudiante que no mencionó ninguna fortaleza refirió lo siguiente:

“Tuve que ver mis debilidades para saber en qué necesito esas fortalezas” (2B\_S5\_#29).

En las observaciones durante el taller se pudo notar este caso en particular que al estudiante se le dificultó reconocer que tiene fortalezas debido a que su concepto de ellas es la necesidad de mejorar a partir de las debilidades, es decir, el niño tiene un malentendido de la palabra fortaleza, pues lo entiende como parte de un futuro.

Casi todos los estudiantes lograron identificar al menos una limitación o aspecto que pueden mejorar (catorce, 93.33%) mientras que el estudiante restante realizó una generalización (caso #8).

“[*Me di cuenta de que puedo mejorar en*] la escuela” (2B\_S5\_#8).

“[*Me di cuenta de que puedo mejorar al*] ser valiente y expresarme mejor en público” (2B\_S5\_#29).

“[*Me di cuenta de que puedo mejorar*] en hablar en público o en resumir información de manera rápida y eficiente” (2B\_S5\_#22).

“[*Me di cuenta de que puedo mejorar al*] entender un poco mejor la lectura al momento en que la leo” (2B\_S5\_#13).

“[*Me di cuenta de que puedo mejorar al*] poner atención y hablar en público” (2B\_S5\_#21).

“[*Me di cuenta de que puedo mejorar*] en las emociones” (2B\_S5\_#2).

“[*Me di cuenta de que puedo mejorar al*] controlarme ante una situación de miedo” (2B\_S5\_#15).

“[*Me di cuenta de que puedo mejorar en*] mis miedos y emociones” (2B\_S5\_#4).

Es interesante notar que en esta sesión los estudiantes refirieron a aspectos muy específicos relacionados a sus actividades académicas (como el #29, #22, #13 y #21) que pueden mejorar, así como a su manera de enfrentar y regular las emociones que viven ante dichas circunstancias (como el #2, #15 y #4). Únicamente encontramos un estudiante (#8) que se le dificultó identificar algún aspecto específico de la escuela en el que pudiera trabajar para mejorar.

En el caso de los **estudiantes de tercero**, más de la mitad de ellos reconocieron una o más fortalezas en sí mismos (diez, 71.42%), un estudiante reportó lo que había sucedido en la actividad (7.14%) mientras que el resto no reportó nada (tres, 21.42%)

“*[Durante la actividad reconocí en mí mismo]* mi tranquilidad y serenidad” (3B\_S5\_#9).

“*[Durante la actividad reconocí en mí mismo]* un poco de liderazgo, la confianza, la tranquilidad” (3B\_S5\_34).

“*[Durante la actividad reconocí que]* soy buena para exponer” (3B\_S5\_#10).

“*[Durante la actividad reconocí como fortaleza mi]* memoria” (3B\_S5\_#25).

“*[Durante la actividad reconocí como fortaleza mi]* perseverancia” (3B\_S5\_#16).

Los estudiantes lograron notar en sí mismos características positivas (tranquilidad, perseverancia, confianza, etc.) que les ayudaron al enfrentar la actividad que habían vivido.

Más de la mitad de los estudiantes lograron identificar una o más limitaciones o aspectos que podían mejorar en sí mismos (nueve, 64.28%) mientras que los estudiantes restantes no reportaron ninguna limitación (cinco, 35.71%).

“*[Me di cuenta de que puedo mejorar]* en guardar mis nervios” (3B\_S5\_#24).

“*[Me di cuenta de que puedo mejorar]* en la fluidez de explicar”  
(3B\_S5\_#7).

“*[Me di cuenta de que puedo mejorar al]* hablar frente a personas”  
(3B\_S5\_#10).

“*[Me di cuenta de que puedo mejorar al]* reducir las reacciones y poder controlarme ante el miedo” (3B\_S5\_#23).

Los estudiantes refieren como limitantes sus habilidades de comunicación (como los casos #7 y #10) y la regulación de sus emociones (como los casos #23 y #24).

### **El análisis de la percepción de sí mismo.**

En resumen, los estudiantes en la sesión dos, tres y cuatro lo siguiente:

- En la “situación hipotética”, fueron capaces de reconocer tanto fortalezas como limitaciones o aspectos a mejorar de sí mismos ante una circunstancia académica hipotética (19, 65.51%). Llama la atención que los estudiantes de segundo mencionen en su mayoría sus habilidades de memorización y actitud positiva, mientras que los de tercero refieran además a una variedad más amplia de habilidades o aspectos positivos (regulación emocional, exponer adecuadamente, carisma, entre otros). Con respecto a las limitaciones resalta que los estudiantes de segundo refirieron principalmente a la pereza o falta de estudio; por otro lado, los de tercero comienzan a referir más sobre sus emociones.
- En la “situación pasada” poco más de la mitad de los estudiantes lograron reconocer tanto sus fortalezas como sus limitaciones (17, 58.62%) mientras que hubo pocos que no reconocieron ni una ni otra (cuatro, 13.79%). Cabe notar que los estudiantes de segundo logran nombrar entre sus aspectos positivos valores, conocimiento, conductas o hábitos y habilidades. Por otra parte, los de tercero mencionan actitudes específicas (confianza, motivación) y habilidades (dibujar, escribir). Cabe resaltar que varios estudiantes de segundo reportaron como su limitación el haber dejado de hacer algo, mientras que hubo otros a quienes se les dificultó reconocer limitaciones propias, dado que reportaron las externas a ellos (cinco, 33.33%). En el caso de los

de tercero, hubo varios que refirieron su actitud ante el trabajo y algunos más mencionaron sus emociones.

- En “la situación del momento”, más de la mitad de los estudiantes reconocieron tanto fortalezas como limitaciones al momento de enfrentarse a su actividad o situación académica (22, 75.86%). Es interesante notar que varios de los estudiantes de segundo lograron identificar en las habilidades que les demandaba su actividad sus propias fortalezas (concentración, trabajo bajo presión, comprensión lectora, etc.); por otra parte, los de tercero refirieron a la regulación emocional, habilidades dentro de la tarea y actitudes positivas hacia la misma. Con respecto a las limitaciones, varios estudiantes de segundo notan que sus emociones es algo que les afecta al igual que las actitudes y pensamientos negativos; por su parte, los estudiantes de tercero resaltan sus emociones como una limitación.
- En la sesión de cierre, más de la mitad de los estudiantes reportaron tanto fortalezas como limitaciones o aspectos a mejorar sobre sí mismos (21, 72.41%). Resalta que los estudiantes lograron nombrar sus características positivas que refieren de manera específica a las habilidades que se requieren en sus actividades académicas. Con respecto a las limitaciones, los estudiantes refirieron a la regulación de emociones, habilidades de comunicación y lectoras.

## Capítulo 5. Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos en el taller “Palpando mis emociones”, se encuentra que la herramienta utilizada por RULER para promover la inteligencia emocional (*mood meter*), en su versión en español REA, se vuelve muy útil para la promoción de autoconciencia emocional para los estudiantes de secundaria de ésta población dado que es una herramienta estructurada que facilita la ubicación de una amplia variedad de emociones que les facilita la ubicación de lo que sienten gracias a la gradación que tiene de acuerdo a la energía que la emoción les genera y si es agradable o desagradable.

De la mano de la presentación de esta herramienta, los estudiantes se toman un momento cada sesión tanto para respirar como para atender a lo que perciben en sí mismos y así poder reconocer la emoción que sienten. Ese momento les facilita el reconocimiento de si lo que sienten es agradable o no y de si perciben poca o mucha energía; así, paulatinamente los jóvenes comienzan a reconocer que no solo se sienten “normales” o que siempre se sienten felices, sino que hay otras palabras para nombrar sus emociones y que son más cercanas a lo que perciben. Por otro lado, sobresale que la funcionalidad del ejercicio de la emoción del día se fortalece con las estrategias mencionadas por Weissberg (2013) y la Universidad del Estado de Pensilvania (2017) al dar la oportunidad a los estudiantes de practicar cada sesión el reconocimiento de sus emociones y darle continuidad, apoyándose tanto por el modelamiento del facilitador como por el ambiente de cuidado y seguridad proporcionado a los estudiantes.

En este sentido, los jóvenes lograron no solamente nombrar sus emociones, sino que también diversificaron su vocabulario, haciendo gala de la variedad de palabras que podían utilizar para nombrar sus emociones. Cabe mencionar que, aunque algunos de los estudiantes revisaban por su propia cuenta el *REA* para nombrar su emoción del día, algunos lo hacían sólo después de que se les alentara a apoyarse en esa herramienta, siempre atendiendo a la energía y lo gratificante o desagradable de lo que sentían. Se resalta que el trabajo del facilitador implica estar atento en todo momento, pendiente de las inquietudes de los estudiantes y alentarles a usar las herramientas apoyándolos cuando lo requieran.

Por otra parte, el reconocimiento que los estudiantes lograron hacer de los elementos de su emoción (sensaciones físicas, pensamientos y conductas) en situaciones diferentes

(hipotética, pasada y al momento) se vio beneficiado del uso de la anatomía de la emoción integrada en su cuadernillo de actividades, dado que ésta, al estar compuesta de preguntas específicas sobre esos tres elementos, orientó a los estudiantes a analizar tanto lo que sentían en su cuerpo como los pensamientos y las conductas. La anatomía de la emoción fue particularmente funcional para el análisis de los estudiantes al estar compuesta de andamios (es decir, que favorecieron la visualización de su experiencia desde lo cognitivo, sensorial y conductual) con la intención de conocerse a sí mismos ante ciertas circunstancias académicas y las emociones que les acompañan. Cabe mencionar que los estudiantes pasaron de pensamientos negativos sobre su situación a otros más positivos que en ocasiones incluían posibles soluciones. En este sentido, es importante hacer notar que puede existir una estrecha relación entre la autoconciencia emocional y la posibilidad de pensar en soluciones o estrategias adecuadas ante situaciones que disparan una emoción.

Con respecto a la identificación de las circunstancias académicas que generaban emociones en los estudiantes, se cumplió el objetivo específico (que los estudiantes comprendan las razones y circunstancias de las emociones que sienten), siendo notorio que la descripción de las características de las circunstancias solían surgir de manera más puntual en el discurso de los estudiantes al contestar las preguntas que referían a sus pensamientos, de manera que el andamio creado por ellas, fue de utilidad para que los jóvenes reflexionaran sobre las actividades y situaciones específicas que les generaban su emoción.

Finalmente, cabe mencionar que más de la mitad de los estudiantes lograron mencionar tanto fortalezas como limitaciones o aspectos que podían mejorar de sí mismos con respecto a las circunstancias académicas que se les plantearon y vivieron, reportando además aspectos más específicos y relacionados a sus actividades escolares. La percepción de sí mismos que los estudiantes desarrollaron se vio enriquecida inicialmente por el tiempo de reflexión que tienen los jóvenes para ver con más tranquilidad la circunstancia, su emoción, pensamientos, sensaciones y conductas, para posteriormente fortalecerse en la última sesión con la comunicación que formaron con sus compañeros para ayudarse a reconocer entre ellos las fortalezas que mostraron al enfrentarse a la actividad, además de aquellos aspectos que les fueron limitantes o los aspectos que pueden mejorar más adelante, acompañada de un andamio más: una lista de habilidades y características relacionadas a sus

actividades escolares que podrían dar luz a aspectos que tal vez les parecían normales pero no notaban como una fortaleza.

De manera general, mucho del diseño del taller “Palpando mis emociones” fue con base en el aprendizaje socioemocional con el que trabaja CASEL y el uso de herramientas puntuales del programa RULER. Cabe mencionar en este punto que, en otras investigaciones, este modelo ha mostrado que los estudiantes mejoran su desempeño académico, sus habilidades socioemocionales y sus actitudes; aumentan sus conductas pro-sociales y disminuyen otras conductas (violencia interpersonal, uso de drogas, tabaco, entre otras) (Taylor et al., 2017; Durlak, et al., 2011; Zins & Elias, 2007). Sin embargo, es importante mencionar que los beneficios que estos programas promueven en los estudiantes, es resultado del trabajo realizado durante años por el Colaborativo (CASEL), contando con apoyo no solamente de expertos investigadores y profesionales de la educación, sino también con el de la comunidad escolar de las instituciones en las que se trabajó, alcanzando un trabajo integral en el que se cuenta con el apoyo de docentes, administrativos, directivos, familias y en algunos casos, la comunidad.

Es necesario puntualizar que, aunque la aplicación de este taller no contó con el tiempo, recursos y apoyo a gran escala con el que contaron las implementaciones realizadas en otras investigaciones, los resultados logrados fueron positivos para los estudiantes en cuanto a la promoción de la autoconciencia emocional, cumpliendo así el objetivo de evaluar los resultados de un taller psicoeducativo diseñado, validado e implementado con estudiantes de secundaria para fomentar la autoconciencia emocional en el área académica dentro del *Espacio de desarrollo emocional y tutoría*. Vale la pena decir que, aunque los resultados de esos programas a gran escala que arrojan resultados e inciden en los niveles de depresión, violencia, drogadicción, deserción, estrés, alcoholismo y conductas pro-sociales son muy ambiciosos para el alcance y los recursos del presente trabajo, los resultados obtenidos por los estudiantes que tomaron el taller “Palpando mis emociones” siguen siendo beneficiosos para ellos en diferentes esferas de su vida. El reconocimiento de una mayor variedad de emociones en sí mismo y de los pensamientos, sensaciones físicas y conductas que les acompañan, facilita la posibilidad de que, al darse cuenta de su estado emocional ellos tengan la oportunidad de saber y comunicar con mayor certeza lo que sienten, lo que pudiera

prevenir que los jóvenes guarden sentimientos desagradables sin siquiera saber qué están sintiendo y porqué. Así, si los jóvenes perciben emociones que los hacen más propensos a las adicciones, a ser violentos o que incluso perciben que algo no está bien con su estado anímico (como en el caso de la depresión) es más posible que acudan a su red de apoyo o adultos de su confianza. A la vez, las emociones desagradables que pudieran generarles las actividades académicas y que pueden llevarlos a desertar, ahora pueden ser reconocidas por los jóvenes, quienes podrán reconocer las situaciones específicas que les hace sentir de esa manera.

Precisamente uno de los hallazgos en este estudio al realizar el análisis del discurso es identificar que los estudiantes inicialmente reportan emociones desagradables con pensamientos catastróficos al vivir situaciones académicas, lo cual se fue equilibrando en el transcurso del taller. Al respecto se puede comentar, que esto coincide con el cambio que mencionan Zins y Elias (2007) sobre las actitudes hacia la escuela que, aunque en este caso no es un cambio de actitud, puede notarse el cambio de una percepción casi totalmente negativa sobre las actividades o situaciones en la escuela a un mayor número de estudiantes que reportaron una percepción agradable. Aunado a la identificación de sus fortalezas en las diferentes actividades académicas, la percepción sobre sí mismos implicó finalmente no solamente dificultades sino que también fortalezas más puntuales sobre sus actividades académicas, lo que coincide con los hallazgos reportados por Zins y Elias (2007) que mencionan entre los beneficios de los programas de aprendizaje socioemocional la autoeficacia de los estudiantes al igual que la actitud positiva hacia la escuela.

Otro hallazgo interesante es que las emociones agradables y aquellas que implican poca energía para los estudiantes, les dificultaron hacer un análisis más puntual tanto de pensamientos como de sensaciones físicas, de manera que un ejercicio que puede ayudarles a los estudiantes es trabajar con este tipo de emociones considerando que, en situaciones y actividades académicas, ellos pueden no estarse dando cuenta de todos los elementos de su emoción, que en ciertas situaciones podría implicar que se distraigan.

A grandes rasgos, la diferencia de condiciones, alcance y apoyo escolar que existe entre la implementación de los programas de aprendizaje socioemocional (CASEL) en otros

contextos no impidió el logro del objetivo general de este trabajo, obteniendo resultados favorables para los estudiantes con respecto al desarrollo de la autoconciencia emocional.

A manera de conclusión, se resaltan cinco aportes importantes de la investigación: el taller, el cuadernillo, el libro de códigos, el foco en la autoconciencia emocional de estudiantes mexicanos de secundaria y la indagación cualitativa de ésta competencia. Por un lado, se reconoce la importancia de fomentar las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar de acuerdo a varias investigaciones (Hernández-Zavala et al., 2018; Taylor et al., 2017; Zins & Elias, 2007; Senra et al., 2007), aunado a su inclusión al actual plan curricular (SEP, 2017); sin embargo, el estudio cualitativo de Antonio et al. (2014) ha mostrado que los docentes no se sienten preparados para fomentar de manera formal estas habilidades. De esta manera es que se vuelve una tarea importante para los psicólogos escolares proporcionar apoyos para estos cambios en el plan de estudios. El taller “Palpando mis emociones” se vuelve una aportación importante al presentar una secuencia didáctica con objetivos muy claros así como material didáctico y accesible que puede implementarse en el contexto escolar, específicamente en el *Espacio de desarrollo emocional y tutoría*, que además ha mostrado beneficios para el estudiantado. Como parte del mismo taller, cabe mencionar que el cuadernillo se considera uno de los aportes importantes debido a los andamios que contiene para guiar al estudiante durante todo el taller tomando en cuenta que las indicaciones para cada sesión se cuidaron para que fueran comprendidas rápidamente por los jóvenes. Dentro del cuadernillo, cabe resaltar una de las herramientas que más aportaron al desarrollo de la autoconciencia de los jóvenes: la anatomía de la emoción. Esta herramienta brindó guía a los estudiantes por medio de preguntas puntuales que los llevó a concentrarse en los pensamientos generados por la emoción que, además, les ayudaba a darle luz a las causas de la misma. Estas preguntas también los llevaron a prestar atención a su cuerpo y sensaciones físicas, al igual que el cuestionamiento sobre sus acciones.

Por otra parte, el libro de códigos aporta una primera clasificación de códigos y subcódigos que funciona para identificar aspectos clave de la autoconciencia emocional en el discurso de estudiantes de secundaria que ya ha sido validada y con confiabilidad medida entre observadores. De esta manera, es una aportación para quienes realicen una investigación sobre la autoconciencia emocional.

Finalmente, presentar una intervención enfocada a que la población de jóvenes mexicanos desarrolle aquéllas competencias socioemocionales que le facilitan el desarrollo de sus propias herramientas, no solamente atiende las necesidades de la política educativa actual y brinda apoyo a los docentes en la tarea de fomentarlas en sus estudiantes sino que también se suma a la lucha por el desarrollo individual, social y académico de los jóvenes. De la misma forma, que el estudio sea de tipo cualitativo brinda un panorama más amplio de lo que sucede con los estudiantes de secundaria al enfrentarse a las situaciones académicas, su sentir, sus pensamientos e incluso su autoeficacia, dejándonos ver desde la mirada de ellos cómo están viviendo la escuela y de qué manera se están enfrentando a ella. La exploración de su discurso nos ayuda a percibir que la escuela (hablando académicamente) está siendo percibida por ellos con emociones desagradables y que eso merma en la opinión que tienen de sí mismos así como de su autoeficacia. Por esto, se vuelve importante que cuestionemos la manera en la que estamos llevando la educación formal a los jóvenes.

Como acotación y sugerencia para quienes deseen utilizar el taller, se considera importante mencionar que el facilitador cumple un papel muy importante debido a que el ambiente de confianza y seguridad dentro del aula debe ser promovido por quien está impartiendo el taller; además, leer, comentar y retroalimentar las anatomías de la emoción de los estudiantes les aporta una guía extra a los estudiantes ante sus dudas. La práctica que los estudiantes realizan al identificar sus emociones junto con sus elementos se ve acompañada por el ejemplo del facilitador que funge como modelo al mostrarles cómo realizar el análisis desde la segunda sesión. Es por esto que la sugerencia inicial para quienes utilicen el taller requiere tanto de tiempo como de un trabajo atento que brinde tanto retroalimentación como seguridad y confianza a los estudiantes. Por lo anteriormente mencionado, se recomienda que la persona que aplique el taller sea una persona genuina en el interés de buscar el bienestar de los jóvenes, respetuosa del sentir de ellos así como de la información que comparten y que sea capaz de reconocer sus emociones, así como de identificar los elementos que se encuentran en la Anatomía de la emoción.

Este trabajo fue cimentado usando como base el modelo de aprendizaje socioemocional siendo yo estudiante del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, con el acompañamiento del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) y en

colaboración con la secundaria en donde se implementó el taller. Es necesario mencionar que el apoyo por parte de la directora posibilitó el trabajo con dos docentes (respectivos tutores) y los estudiantes de ambos grupos, de manera que es evidente que la colaboración integral que se pretende alcanzar con la comunidad escolar, acorde con el modelo de aprendizaje socioemocional, fue limitada con respecto al trabajo con la comunidad escolar y el tiempo que se le pudo dedicar al trabajo con los estudiantes, comparado con el alcance obtenido por los programas de este modelo. Sin embargo el objetivo de implementar y evaluar el taller psicoeducativo fue obtenido, así como el objetivo del taller de promover la autoconciencia emocional en situaciones académicas con estudiantes de secundaria. Los resultados muestran que se puede lograr promover y fortalecer las competencias socioemocionales en el ámbito escolar aprovechando el espacio abierto en el actual plan de estudios.

En este punto se considera importante mencionar que los docentes que son asignados como tutores de grupos, se enfrentan a la tarea de acompañar a los estudiantes en su desarrollo de habilidades socioemocionales de acuerdo al plan curricular (SEP, 2017) y, así como fue mencionado en el estudio cualitativo realizado por Antonio et al. (2014), los docentes no solamente requieren de capacitación que les apoye sobre cómo trabajar el desarrollo socioemocional con sus estudiantes sino que consideran que desconocen en general sobre estos temas. Ante esta necesidad, una manera de apoyarlos a desarrollar también las propias, se sugiere realizar una adecuación de la secuencia didáctica del taller para dirigirla a grupos de docentes y abocada a las mismas situaciones tanto escolares como laborales a las que se enfrentan; de esta manera, desde la propia experiencia no solamente conocerán mejor el contenido del taller y enriquecerán el aprendizaje de sus estudiantes sino que se verán beneficiados de manera personal.

Es importante resaltar el trabajo de los psicólogos y las psicólogas escolares tanto desde la investigación como desde el ámbito meramente profesional al incidir en el ámbito académico. Es de suma relevancia que los esfuerzos de esta profesión dirijan su atención a las necesidades que surgen constantemente con los cambios en el plan curricular y de la sociedad misma.

Después de todo lo anteriormente mencionado, me gustaría resaltar que la labor realizada para lograr el presente trabajo es resultado de principalmente.

Finalmente, resalto el desarrollo que logré al realizar un trabajo de este tipo en un Programa de Maestría con Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) dado que facilitó mi crecimiento como profesional, amplió mi visión hacia los diversos ángulos que componen la labor como psicóloga escolar: padres, docentes y estudiantes. La práctica profesionalizante que inicialmente fue acompañada por expertas, me dejó ampliar y vivir el conocimiento teórico en un ambiente real pero, más allá de eso, logré comprender desde los diversos lentes de realidad a los participantes de ese ambiente, facilitando así mi trabajo puesto que éste se adecuó a las necesidades de ellos. La preparación que se obtiene en el PREPSE es una experiencia profesional que potencia a los residentes no solamente profesional sino también personalmente.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Antonio, L., Bernal, E., Carretta, C., de Ibarrola, M., López, C., Luna, M. E., Molina, R., Remedi, E. & Weiss, E. (2014). *Implementación del espacio curricular de tutoría en la educación secundaria*. México: INEE.
- Bowden, J. & Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. Australia: RMIT University Press.
- Brackett, M. A. & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. En P. A. Alexander, R. Pekrun, & Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 368-388). New York: Routledge.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224.
- Cerda, J. & Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58.
- Cibangu, S. & Hepworth, M. (2016). The uses of phenomenology and phenomenography: a critical review. *Library & Information Science Research*, 38, 148-160.
- Cocoletzi-Bautista, N. & Herrera-Flores, A. E. (2014). *Taller de Inteligencia Emocional para adolescentes* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2018). *SEL Competences* (Página en línea). Recuperado de: <https://casel.org/core-competencies/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2018). *CASEL Guide: PreK and Elementary Evidence-Based Programs* (Página en línea). Recuperado de: <https://casel.org/guide/programs/>

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2013). *CASEL guide. Effective Social and Emotional Learning Programs*. Chicago: CASEL. Recuperado de: <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' Social and Emotional Learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 28(1), 405-432.
- Elias, M. J., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Kendall, P. C., Dodge, K. A., Jason, L. A., Rotheram-Borus, M. J., Perry, C. L., Hawkins, D. & Gottfredson, D. C. (2010). Transdisciplinary Collaboration Among School Researchers: The Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7(1), 25-39.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and Emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- ESG. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Belgium: EURASHE.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fundación Botín. (2015). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander, España: Fundación Botín.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González-Rivas, O. R. & Vargas-Martínez, S. (2010). *Taller teórico-vivencial para el desarrollo de competencias en inteligencia emocional: una experiencia con adolescentes de secundaria del Distrito Federal* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Revisa Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Hernández-Pruneda, A. (2017). *Reporte del reconocimiento de las emociones durante un curso de Inteligencia Emocional* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Hernández-Zavala, M., Trejo-Tinoco, Y. & Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Revista de evaluación para docentes y directivos RED*, 9, 88-97.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Implementing school-based social and emotional learning programs: Navigating developmental crossroads. En I. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 592–618). New York, US: Wiley.
- Martínez-Velarde, B., Moreno-Pérez, C. & Pineda-Martínez, L. J. (2013). *Programa de intervención psicoeducativa de educación emocional en escolares de 9 a 12 años con dificultades socioemocionales* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997) What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Ed.) *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York, US: Harper Collins.
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom. Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- McCombs, B. L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. United States of America Teachers College Press.

- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M. & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6.
- Ortiz-Gama, I. (2014). *Propuesta del taller de Inteligencia Emocional para el manejo de las emociones en la adolescencia* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of Social and Emotional Learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40, 644-681.
- Pennsylvania State University. (2017). Promoting Social and Emotional Learning in the Middle and High School Year. Recuperado de: [http://prevention.psu.edu/uploads/files/penn\\_state\\_middle\\_high\\_brief\\_final.pdf](http://prevention.psu.edu/uploads/files/penn_state_middle_high_brief_final.pdf)
- Peña-Marmol, E. (2007). *Propuesta de un programa para desarrollar habilidades socio-emocionales en niños de edad escolar (8-12 años)* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Pertegal, M. A., Oliva, A. & Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Romulo-Baron, B. (2010). *Programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales dirigido a preescolares* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- RULER (2018). Mood meter with feeling words. *RULER community*. Recuperado de: <http://rulercommunity.yale.edu/mood-meter-with-feeling-words/>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Secretaría de Salud. (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Alcohol. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>

- Senra, M., Pérez-González, J. C., & Manzano, N. (2007). Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: revisión y estado actual de la cuestión. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18(1), 73-82.
- SEP. (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Tutoría*. México: SEP.
- SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- The Institute for Economics and Peace (2018). *Índice de paz México*. Recuperado de: <http://indicedepazmexico.org/>
- Torices-Ramírez, A. L. (2017). *Educación emocional en la tutoría: una intervención psicoeducativa* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- UNICEF. (2016). *Niños y niñas fuera de la escuela*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF\\_NFE\\_MEX.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf)
- Weissberg, R. P. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Kappan*, 95(2), 9-13.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning. Past, Present and Future. En R. P. Weissberg, J. A. Durlak, C. E. Domitrovich & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning*. New York, US: The Guilford Press.
- Yeager, D. S. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.

Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.

## Anexos

### Anexo 1. Cuadernillo del taller



# TALLER PALPANDO MIS EMOCIONES

NOMBRE:

GRADO Y GRUPO:



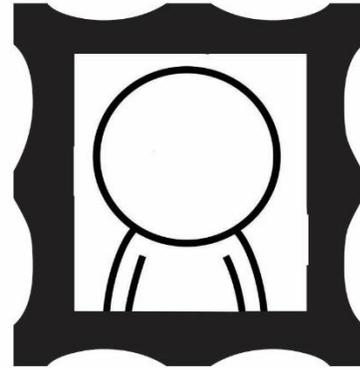
Taller "Palpando mis emociones" por Ibarra Reyes Cintli Estefanía se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**¡HOLA!** Acabas de iniciar el taller “Palpando mis emociones” en el que esperamos puedas conocer más sobre tus emociones y, especialmente la importancia de estas cuando te enfrentas a situaciones académicas. Siéntete con la libertad de contestar abiertamente.

## SESIÓN 1 🤔 😮 🤨

### Actividad 1: Emoción de hoy

Acabas de realizar un ejercicio de respiración que te facilita la atención a tu cuerpo y emociones. *Escribe en la línea debajo del marco el nombre de la emoción que percibes en este momento y dibuja en la cara del marco un emoticón que represente para ti esa emoción.*



### Actividad 2 (en equipo): Emociones en situaciones académicas

*Observen atentamente la imagen, y con especial atención la persona encerrada en un círculo. Respondan las siguientes preguntas:*

1. ¿Cuál **actividad académica** creen que está haciendo la persona en el círculo?
2. ¿Cuál es la **emoción** que le produce?
3. ¿Qué creen que ocurrirá en los siguientes momentos?
4. ¿Cómo creen que le irá en la actividad?

### Actividad 3: Cuadrante de Emociones

Revisa el cuadrante e **identifica** las emociones que no reconoces y **comenta** con tus compañeros sobre las que desconocen. **Elijan** dos emociones que les **interese conocer**.

Enturecido	Furioso	Frustrado	Exaltado	Motivado	Animado	Motivado	Entervorizado (lleno de fe)
Molesto	Atemorizado	Enojado	Inquieto	Con energía	Alegre	Inspirado	Excitado
Enfadado	Temeroso	Preocupado	Fastidiado	Entusiasmado	Feliz	Optimista	Emocionado
Asqueado	Pensativo	Angustiado	Irritado	Cómodo	Gozoso	Orgullosa	Dichoso

**MEDIDOR DE HUMOR**

Disgustado	Decepcionado	Melancólico	Triste	A gusto	Contento	Cariñoso	Sin pendientes
Pesimista	Solo	Desalentado	aburrido	Relajado	Seguro	Relajado	Complacido
Desconcertado	Depresivo	Desanimado	Cansado	Calmado	Satisfecho	Agradecido	Despreocupado
Desesperado	Desesperanzado	Miserable	Agotado	Aliviado	Apaciguado	Tranquilo	Sereno

Traducido del instrumento mood meter, Universidad de Yale  
LADED, Facultad de Psicología, UNAM

Escribe a continuación las dos emociones que más les interesa conocer a tu equipo y a ti:

\_\_\_\_\_

#### **Actividad 4: Preguntas de fin de sesión**

*Para finalizar, contesta individualmente:*

¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela?

---

---

---

¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?

---

---

---

Yo considero que es importante conocer mis emociones porque:

---

---

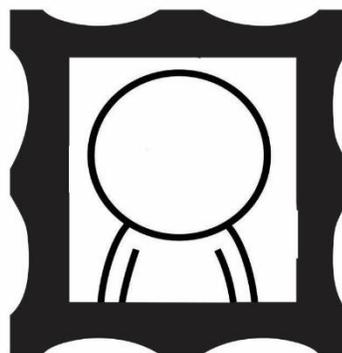


**FIN DE SESIÓN**

## SESIÓN 2 😊 😱 😡

### Actividad 5: Emoción de hoy

Acabas de realizar un ejercicio de respiración que te facilita la atención a tu cuerpo y emociones. *Escribe en la línea debajo del marco el nombre de la emoción que percibes en este momento y dibuja en la cara del marco un emoticón que represente para ti esa emoción.*



### Actividad 6: Casos de situaciones académicas

*Identifica el caso que les fue asignado, léelo y llena el formato de la Anatomía de la emoción (página 5).*

#### CASO 1: Exposición

Lupita va en secundaria y la profesora acaba de asignarles los temas que deben exponer de manera individual a partir de la siguiente clase; a ella le toca presentar sobre los derechos del adolescente de la materia de Formación cívica y ética. Sabe que su calificación depende de cómo exponga y que, además, al pasar al frente tendrá la atención de todos sus compañeros y del profesor.

*Ve a la página 5 y llena el formato de la Anatomía de la emoción.*

#### CASO 2: Lecturas y esquemas

Juan está en secundaria y su profesor de historia acaba de dejarles como tarea para el fin de semana leer la información que se encuentra en su libro sobre la Segunda Guerra Mundial y complementar con alguna página de internet para realizar un mapa conceptual sobre los aspectos más importantes de ésta. Juan revisa las páginas del libro y se da cuenta que son diez las que tiene que leer y que, además, sabe que su profesor es muy exigente con la información que se incluye en los mapas conceptuales.

*Ve a la página 5 y llena el formato de la Anatomía de la emoción.*

#### CASO 3: Examen sorpresa

Iván es un joven de secundaria que asiste regularmente a clases y le gusta ver a sus amigos en la escuela. El día ha transcurrido normal hasta la tercera hora: la profesora de matemáticas les pide que coloquen bien sus sillas, metan todas sus cosas a sus mochilas y saquen únicamente un lápiz, una goma y si quieren, un sacapuntas. Una vez que todos han cumplido las indicaciones, les anuncia que les hará un examen sorpresa y comienza a repartir las hojas por filas.

*Ve a la página 5 y llena el formato de la Anatomía de la emoción.*

#### CASO 4: Trabajo en equipo

Ana es una estudiante de secundaria que tiene que entregar un trabajo en equipo para aprobar su materia de Español, sin embargo, su maestra ha hablado con ella y su equipo para informarles que van atrasados y necesitan entregar su trabajo a tiempo.

*Ve a la página 5 y llena el formato de la Anatomía de la emoción.*

## Actividad 6: Anatomía de la emoción

Responde pensando si tú estuvieras en una situación similar al caso que te tocó

Nombre del caso que te tocó: \_\_\_\_\_

### Lo que pienso...

¿Qué es lo primero que me vendría a la mente?

¿Qué pensarán los demás?

¿Qué pensaría sobre mi mismo/a?

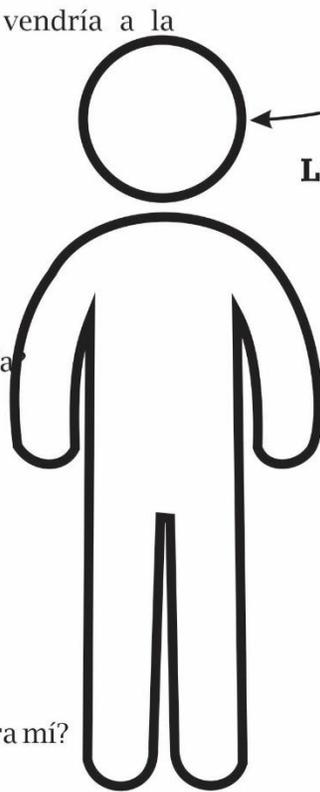
¿Qué pensaría sobre lo que sucedería después?

¿Qué significa esa situación para mí?

¿Cuáles pueden ser mis fortalezas en esta situación?  
(actitud, habilidades, características)

¿Qué podría haberme limitado?

*Dibuja un emoticón que exprese tu emoción.*



### Lo que siento en mi cuerpo...

¿En qué parte de mi cuerpo sentiría la emoción? *(Señala las partes en el dibujo o escribe sus nombres)*

¿Cómo la sentiría?

### Lo que hago...

¿Qué diría?

¿Qué haría?

**La emoción que identifico de acuerdo a lo que siento, pienso y hago es: \_\_\_\_\_.**

### **Actividad 7 (en equipo): Preguntas**

*Comenta con tus compañeros de equipo tu Anatomía de la emoción y a continuación respondan las siguientes preguntas:*

1. ¿Sabían que sus emociones se expresaban de esas tres formas?
2. ¿En qué piensan que les ayude identificar sus pensamientos, sensaciones físicas y acciones cuando sienten una emoción?

### **Actividad 8: Preguntas de fin de sesión**

*Para finalizar, contesta individualmente:*

¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela?

---

---

---

¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?

---

---

Mis emociones se expresan a través de:

---

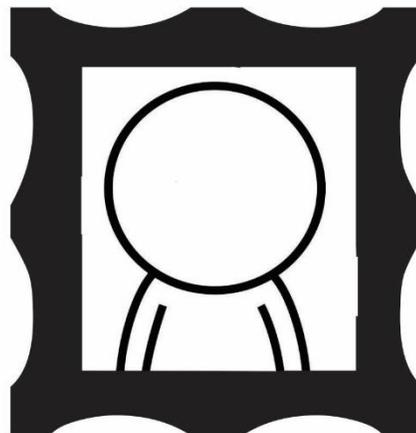
---



## SESIÓN 3 🤔👉👎

### Actividad 9: Emoción de hoy

Acabas de realizar un ejercicio de respiración que te facilita la atención a tu cuerpo y emociones. **Escribe** en la línea debajo del marco el nombre de la **emoción** que percibes en este momento y **dibuja** en la cara del marco un **emoticon** que represente para ti esa emoción.



### Actividad 11 (en equipo): Comparte, comenta y responde

Comparte con tu equipo la forma en la que representaste la emoción y respondan:

1. ¿Qué sensaciones percibieron?
2. ¿Qué tipos de acciones hicieron?
3. ¿Hubieron similitudes entre la forma en que se expresaron sus emociones (sensaciones, pensamientos y acciones)?
4. ¿Creen que hubieran sido diferentes sus acciones de sentir otra emoción?

### Actividad 10: Anatomía de la emoción

Escoge una actividad académica que te haya generado una emoción de las que se encuentran en el color del Cuadrante de Emociones (página 2) que te tocó.

Color del Cuadrante que te tocó: \_\_\_\_\_

Actividad académica que escogiste: \_\_\_\_\_

#### Lo que pienso...

¿Qué es lo primero que te viene a la mente?

¿Qué pensarán los demás?

¿Qué pienso sobre mi mismo/a?

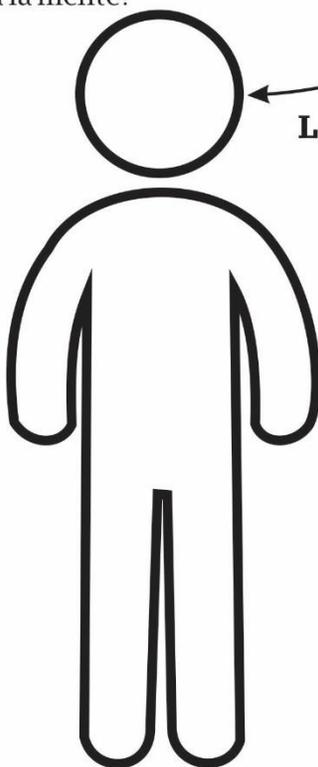
¿Qué pienso que sucederá?

¿Qué significa para mí?

¿Cuáles pueden ser mis fortalezas en esta situación?  
(actitud, habilidades, características)

¿Qué podría haberme limitado?

*Dibuja un emoticón que exprese tu emoción.*



#### Lo que siento en mi cuerpo...

¿En qué parte de mi cuerpo siento la emoción? (Señala las partes en el dibujo o escribe sus nombres)

¿Cómo la siento?

#### Lo que hago...

¿Qué suelo decir?

¿Qué suelo hacer?

**La emoción que identifico de acuerdo a lo que siento, pienso y hago es: \_\_\_\_\_.**

## Actividad 12: Preguntas de fin de sesión

*Para finalizar, contesta individualmente:*

¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela?

---

---

---

¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?

---

---

Yo considero que analizar la anatomía de mi emoción (que siento, pienso y hago) en una situación es importante porque...

---

---

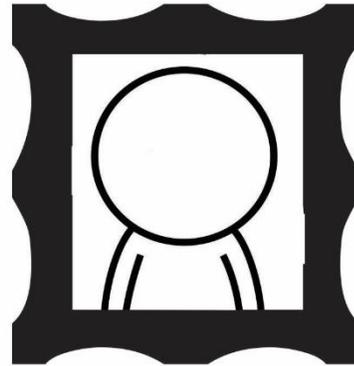


**FIN DE SESIÓN**

## SESIÓN 4 🤔 😮 😡

### Actividad 12: Emoción de hoy

Acabas de realizar un ejercicio de respiración que te facilita la atención a tu cuerpo y emociones. *Escribe en la línea debajo del marco el nombre de la emoción que percibes en este momento y dibuja en la cara del marco un emoticón que represente para ti esa emoción.*



### Actividad 14 (en equipo): Comparte, comenta y responde

Comenten en equipo la emoción que sintieron con la actividad de lectura sorpresa y respondan las siguientes preguntas:

¿Qué emoción/es sintieron?

¿Qué parte de la actividad académica fue lo que más les hizo sentir de esa forma?

¿Qué tipo de fortalezas pudieron identificar en sí mismos?

¿En qué otras circunstancias se han sentido así?

¿Cómo se hubieran sentido si les hubiera tocado la actividad de la fila que tienen a un lado?

### Actividad 13: Anatomía de la emoción

Llena este formato con respecto a la emoción que te ha generado la actividad que acabas de vivir.

#### Lo que pienso...

¿Qué es lo primero que te viene a la mente?

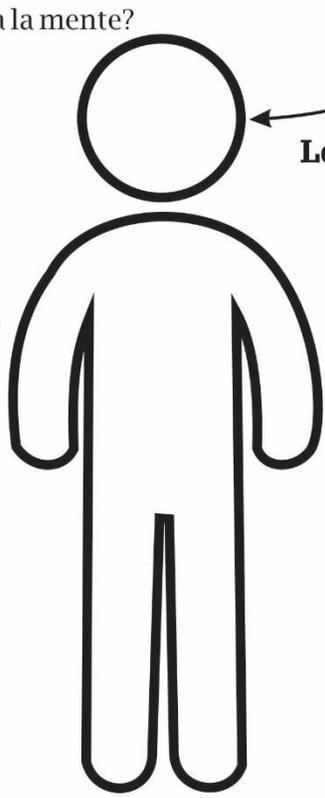
¿Qué pensarán los demás?

¿Qué pienso sobre mi mismo/a?

¿Qué pienso que sucederá?

¿Qué significa para mí?

*Dibuja un emoticón que exprese tu emoción.*



#### Lo que siento en mi cuerpo...

¿En qué parte de mi cuerpo siento la emoción? *(Señala las partes en el dibujo o escribe sus nombres)*

¿Cómo la siento?

#### Lo que hago...

¿Qué suelo decir?

¿Qué suelo hacer?

¿Cuáles pueden ser mis fortalezas en esta situación?  
(actitud, habilidades, características)

¿Qué podría haberme limitado?

**La emoción que identifico de acuerdo a lo que siento, pienso y hago es: \_\_\_\_\_.**

## Actividad 12: Preguntas de fin de sesión

*Para finalizar, contesta individualmente:*

¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela?

---

---

---

¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?

---

---

Cuando entiendo las circunstancias (lugar, tarea a realizar, fortalezas, dificultades) en la que surgen mis emociones yo:

---

---



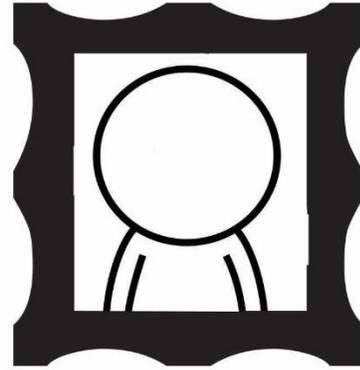
**FIN DE SESIÓN**

**12**

# SESIÓN 5 😊 😬 😡

## Actividad 16: Emoción de hoy

Acabas de realizar un ejercicio de respiración que te facilita la atención a tu cuerpo y emociones. **Escribe** en la línea debajo del marco el nombre de la **emoción** que percibes en este momento y **dibuja** en la cara del marco un **emoticon** que represente para ti esa emoción.



## Actividad 17: Lista de fortalezas y/o áreas a mejorar.

A continuación hay una lista de características, habilidades, actitudes y capacidades relacionadas a las actividades académicas. **De acuerdo a lo que tu compañero te ha contado sobre su experiencia en la sesión anterior, identifica con qué fortalezas contaba y en que aspectos podría mejorar en esa actividad.**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser reflexivo/a                        | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Habilidad para identificar secuencias lógicas    |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser organizado/a                       | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Tener iniciativa                                 |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser atento/a                           | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Facilidad para explicar                          |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser perseverante                       | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Comprender la lectura                            |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser creativo/a                         | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Capacidad para recuperarse después de un fracaso |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser líder                              | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Escuchar y comprender opiniones variadas         |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Tener buena memoria                    | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Planear las actividades                          |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser bueno/a escuchando                 | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Habilidad para buscar información                |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Facilidad para hablar en público       | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser valiente                                     |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser capaz de concentrarse              | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Ser flexible                                     |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Controlar el nerviosismo               | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Saber identificar información importante         |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Habilidad para analizar la información |  |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Relacionar ideas o información         |  |

**Actividad 18: Preguntas de fin de sesión**

*Para finalizar, contesta individualmente:*

¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela?

---

---

---

¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?

---

---

¿Qué fortalezas reconocí en mí mismo en la actividad?

---

---

¿Qué áreas o aspectos te diste cuenta que puedes mejorar?

---

---



**FIN DE SESIÓN**

## MATERIAL EXTRA:

### **Instrucciones guía para respiración abdominal:**

*Pon una de tus manos sobre el estómago y la otra sobre esa mano. Respira notando como se infla tu estómago y cómo suben tus manos. Saca el aire y metelo suavemente inflando la panza cada vez que entra el aire. Uno, infla la panza; dos, aguanta el aire, sin forzarte; tres, saca el aire; cuatro, aguanta un momento.*

*Uno, otra vez respira metiendo el aire; dos retén un momento el aire; tres, suelta todo el aire; cuatro deja el aire afuera. Volviendo a respirar, uno, dos, tres y cuatro. Respira y siente todo el cuerpo.*

## Anexo 2. Cartas descriptivas

Fecha:	Lugar: Aula	SESIÓN 1: Presentación y sensibilización		
<b>Objetivo de la sesión</b>	Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de desarrollar autoconciencia de emociones relacionadas a actividades académicas.			
<b>Material:</b>	Plumones, cuadernillo, instrucciones para ejercicio de respiración (anexado en la última página del cuadernillo), carpeta de imágenes de estudiantes de secundaria realizando actividades académicas.			
NOMBRE	OBJETIVO	DESARROLLO		TIEMPO
<b>Encuadre</b>	Informar acerca del objetivo del taller, además de conocer las expectativas de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación del nombre del taller y su objetivo, a través de preguntas sobre lo que se imaginan acerca del contenido: <i>¿Qué significa palpar? ¿A qué les suena que tratará?</i> (con tres participaciones se hace el encuadre).</li> </ul>		5 min.
<b>Respiración abdominal</b>	Aprender a relajar el cuerpo por medio de la respiración y facilitar la atención al cuerpo y las emociones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les explica a los estudiantes que se hará un ejercicio de respiración abdominal, facilitando la atención en el cuerpo y las emociones.</li> <li>● Se les guía por medio de las instrucciones para ejercicio de respiración.</li> <li>● El facilitador mencionará que el ejercicio ayuda a que nos concentremos en nuestras emociones y las percibamos como son, sea que nos sintamos tristes, enojados, frustrados, felices para que ese ejercicio</li> </ul>		5 min
<b>Emoción diaria</b>	Identificar la emoción que evoca el inicio de la sesión del día	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El facilitador les entregará los cuadernillos y les pedirá que en la página 1, escriban en la primera línea la <b>emoción</b> que les provoca esta primera sesión y dibujen un <b>emotición</b> que represente esa emoción.</li> </ul>		4 min.



Fecha:				Lugar: Aula				SESIÓN 2: Anatomía de la emoción I			
<b>Objetivo de la sesión</b>		Analizar la expresión de las emociones en el cuerpo, los pensamientos y la conducta en una situación académica hipotética.									
<b>Material:</b>		Cuadernillo, instrucciones para ejercicio de respiración (anexado en la última página del cuadernillo).									
NOMBRE		OBJETIVO		DESARROLLO				TIEMPO			
<b>Recapitulación</b>		Recordar lo aprendido la sesión anterior.		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se inicia con los resultados de la sesión anterior para después solicitar tres participaciones de las preguntas <i>¿qué fue lo que aprendieron la sesión anterior acerca de las emociones y las actividades escolares? ¿qué recuerdan sobre el cuadrante de emociones?</i></li> </ul>				6 min.			
Respiración abdominal		Aprender a relajar el cuerpo por medio de la respiración.		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les menciona a los estudiantes que se hará nuevamente el ejercicio de respiración y se les guía por medio de las instrucciones del Anexo 1</li> </ul>				4 min			
<b>Emoción diaria</b>		Identificar la emoción que evoca el inicio de la sesión del día		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les hace devolución de sus cuadernillos y se les pide que se ubiquen en la página 4 (actividad 5). Se les planteará a los estudiantes: <i>Antes de iniciar, irán a la página 4, en donde escribirán el nombre de la emoción que sienten en este momento al pensar en el inicio de la sesión de hoy.</i></li> </ul>				5 min.			
<b>Anatomía de la emoción de un caso hipotético.</b>		Analizar la expresión de una emoción en el cuerpo, pensamientos y conducta en una		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les explica a los estudiantes que se les darán casos por equipos (act. 6, pág 4), los que leerán y, de manera individual, llenarán una hoja que se llama anatomía de la emoción (pág 5).</li> <li>● Para explicar cómo llenar la Anatomía de la Emoción, el facilitador les comentará su propio ejemplo explicando cómo se siente con la exposición académica que está llevando a cabo, guiándose del formato de la Anatomía (pág 5). Se les pregunta a los estudiantes si tienen alguna duda para aclararlas.</li> </ul>				4 min.  3 min			

	<p>situación académica hipotética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les pide a los estudiantes que se agrupen en equipos de 5 integrantes y vayan a la página 4, en donde encontrarán los casos de diferentes personajes. A cada equipo, el facilitador les otorgará un número de caso. Los estudiantes leerán individualmente la viñeta del caso que les tocó.</li> <li>● Una vez que han terminado de leer sus casos, se les pide que vayan a la página 5, en donde encontrarán la anatomía de la emoción para que la llenen.</li> <li>● Los estudiantes comentarán con sus equipos la anatomía de la emoción del caso que les tocó. Responderán a las preguntas (act. 7, pág 6): <i>¿Sabían que sus emociones se expresaban de esas tres formas? ¿En qué piensan que les ayude identificar sus pensamientos, sensaciones físicas y acciones cuando sienten una emoción?</i></li> <li>● Se les solicitará a tres equipos que compartan sus respuestas, después de las cuales el facilitador resaltará la influencia de los pensamientos en las sensaciones físicas y la forma en la que actuamos en consecuencia.</li> </ul>	<p>15 min</p> <p>6 min.</p> <p>5 min.</p>
<p><b>Cierre</b></p>	<p>Identificar lo que los estudiantes reportan como aprendizaje de la sesión, la forma de trabajo que más disfrutaron y el/los temas que más les interesó.</p>	<p>Contestar las preguntas de la página 6 del cuadernillo: <i>¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela? ¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?</i></p> <p><i>Mis emociones se expresan a través de:</i></p> <p>Que los estudiantes entreguen sus cuadernillos al terminar</p>	<p>3 min.</p> <p>2 min.</p>

Fecha:		Lugar:		SESIÓN 3: Anatomía de la emoción II	
<b>Objetivo de la sesión</b>	Analizar la expresión de las emociones en el cuerpo, los pensamientos y la conducta en una situación académica vivenciada.				
<b>Material:</b>	Cuadernillo, instrucciones para ejercicio de respiración (anexado en la última página del cuadernillo), hojas de colores, plastilina, crayolas, imágenes de revistas, colores, palillos (se puede pedir a los estudiantes que lleven su material).				
NOMBRE	OBJETIVO	DESARROLLO			TIEMPO
<b>Recapitulación</b>	Recordar lo aprendido la sesión anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se inicia con los resultados de la sesión anterior para después solicitar tres participaciones de las preguntas <i>¿qué fue lo que aprendieron la sesión anterior acerca de las emociones y las actividades escolares? ¿qué recuerdan sobre la anatomía de las emociones?</i></li> </ul>			5 min.
<b>Respiración abdominal</b>	Aprender a relajar el cuerpo por medio de la respiración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les menciona a los estudiantes que se hará nuevamente el ejercicio de respiración y se les guía por medio de las instrucciones del Anexo 2</li> </ul>			4 min
<b>Emoción diaria</b>	Identificar la emoción que evoca el inicio de la sesión del día	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les hace devolución de sus cuadernillos y se les pide que se ubiquen en la página 8, en donde escribirán el nombre de la emoción que sienten en este momento al pensar en el inicio de la sesión de hoy.</li> </ul>			5 min.
<b>Anatomía de la emoción del cuadrante en una</b>	Analizar la expresión de una emoción en sí mismos en el	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les explica a los estudiantes que a continuación se les asignará un color del cuadrante de emociones; ellos elegirán una situación académica que hayan vivido en la que esa situación o actividad les generara una de las emociones que se encuentran en el color del cuadrante que se les haya asignado. <i>Por ejemplo, si me tocó el cuadrante amarillo, recuerdo una ocasión en la que tenía que hacer una historieta y me sentí inspirado, que es una de las emociones de ese cuadrante.</i></li> </ul>			2 min

<p><b>situación vivenciada.</b></p>	<p>cuerpo, los pensamientos y la conducta en sí mismos en una situación académica ya vivenciada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les asigna el color del cuadrante y ellos elegirán la situación académica.</li> <li>● Una vez que hayan elegido la situación o actividad académica, se les pedirá a los estudiantes que representen esa emoción relacionada a esa situación en un dibujo, un poema, collage, una figura de plastilina o una historieta. Se les indica que en el escritorio hay material para que puedan realizar esta actividad.</li> <li>● Una vez que hayan terminado, llenarán el formato de la Anatomía de la emoción de la página 8.</li> <li>● Se les pide que compartan con sus compañeros de fila sus creaciones y comenten las siguientes preguntas: <i>¿Qué sensaciones percibieron? ¿Qué tipos de acciones hicieron? ¿Hubieron similitudes entre la forma en que se expresaron sus emociones (sensaciones, pensamientos y acciones)? ¿Creen que hubieran sido diferentes sus acciones de sentir otra emoción?</i></li> <li>● Se les pedirá que compartan en plenaria por fila que compartan qué fue lo que más les llamó la atención de las emociones de ese cuadrante.</li> </ul>	<p>1 min</p> <p>8 min</p> <p>8 min.</p> <p>6 min</p> <p>6 min</p>
<p><b>Cierre</b></p>	<p>Identificar lo que los estudiantes reportan como aprendizaje de la sesión, la forma de trabajo que más disfrutaron y el/los temas que más les interesó.</p>	<p>Contestar las preguntas de la página 9 del cuadernillo: <i>¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela? ¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?</i></p> <p><i>Yo considero que analizar la anatomía de mi emoción (que siento, pienso y hago) en una situación es importante porque...</i></p> <p>Que los estudiantes entreguen sus cuadernillos al terminar</p>	<p>3 min.</p> <p>2 min.</p>

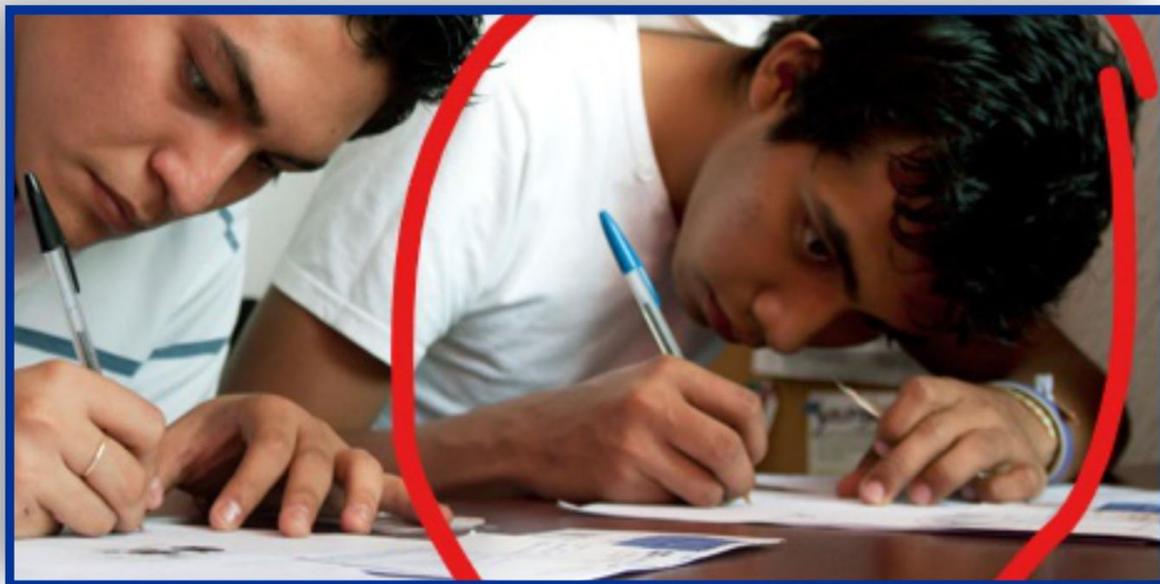
Fecha:		Lugar:		SESIÓN 4: Las circunstancias de mis emociones	
<b>Objetivo de la sesión</b>	Identificar las circunstancias en las que surge una emoción generada ante una situación académica estresante.				
<b>Material:</b>	Cuadernillo, instrucciones para ejercicio de respiración (anexado en la última página del cuadernillo), lectura académica (ejemplo en anexo 4).				
NOMBRE	OBJETIVO	DESARROLLO			TIEMPO
<b>Recapitulación</b>	Recordar lo aprendido la sesión anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se inicia con los resultados de la sesión anterior para después solicitar tres participaciones de las preguntas <i>¿qué fue lo que aprendieron la sesión anterior acerca de las emociones y las actividades escolares? ¿de qué manera nos sirve analizar una emoción?</i></li> </ul>			5 min.
<b>Respiración abdominal</b>	Aprender a relajar el cuerpo por medio de la respiración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les menciona a los estudiantes que se hará nuevamente el ejercicio de respiración y se les guía por medio de las instrucciones del Anexo 2</li> </ul>			4 min
<b>Emoción diaria</b>	Identificar la emoción que evoca el inicio de la sesión del día	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les hace devolución de sus cuadernillos y se les pide que se ubiquen en la página 8, en donde escribirán el nombre de la emoción que sienten en este momento al pensar en el inicio de la sesión de hoy.</li> </ul>			5 min.
<b>Enfrentando una actividad académica sorpresa</b>	Identificar y analizar la emoción manifestada al realizar una	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El facilitador les explicará a los estudiantes que en esta sesión tienen una actividad importante para su calificación requerida por su profesor, de manera que se les va a repartir una lectura a cada estudiante, a partir de la cual harán actividades diferentes por fila (mapa conceptual, examen escrito, resumen, exposición, examen oral). El tiempo que se les dice que tendrán para leer el texto será de 5 min. <i>Recuerde revisar que la lectura con la actividad asignada por fila, sea la misma de la hoja que se les da.</i></li> </ul>			3 min.

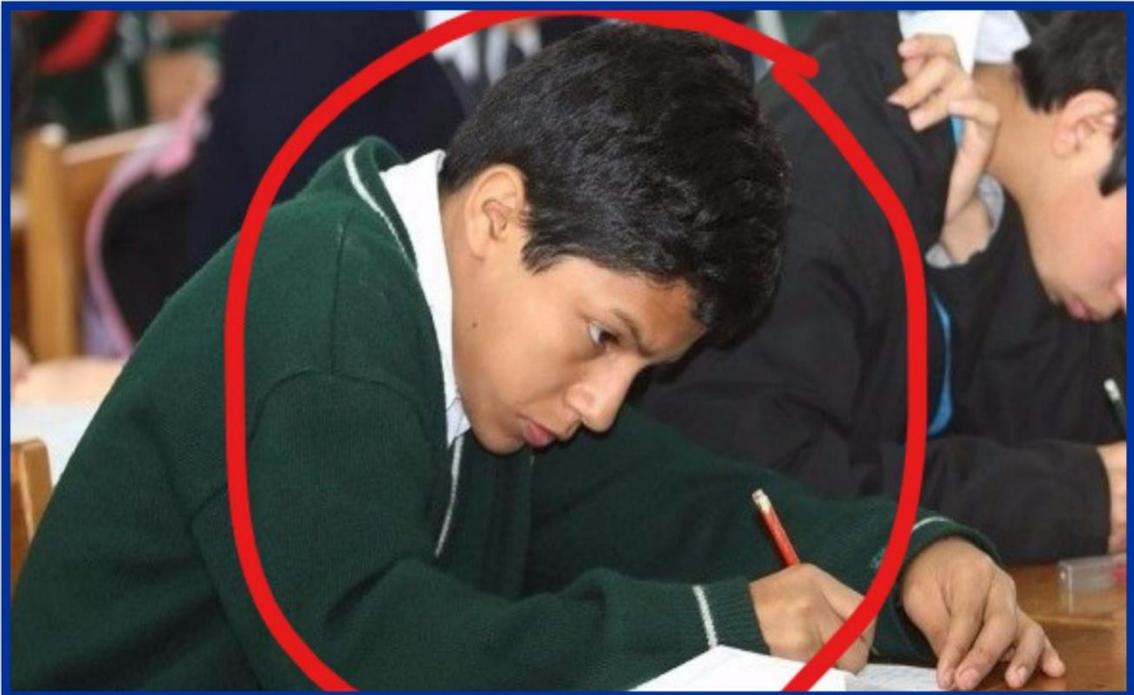
	actividad académica sorpresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se reparten las hojas a leer y se les recuerda la actividad que deberán hacer a partir de la lectura.</li> <li>● Pasando los cinco minutos de lectura, se les pide a los estudiantes que paren la actividad, y pueden comenzar a hacer la actividad que les fue asignada (preparar su exposición, repasar para su examen, hacer el mapa conceptual y el resumen).</li> <li>● El facilitador parará la actividad y les pedirá que abran su cuadernillo en la página 11, en la que llenarán el formato de la Anatomía de la emoción.</li> </ul>	7 min  5 min
<b>Comité emocional</b>	Identificar circunstancias similares en las emociones de un mismo cuadrante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les pedirá que se reúnan en equipos por fila. Contestarán a las preguntas: <i>¿qué emoción/es sintieron? ¿Qué parte de la actividad académica fue lo que más les hizo sentir de esa forma? ¿qué tipo de fortalezas pudieron identificar en sí mismos? ¿En qué otras circunstancias se han sentido así? ¿cómo se hubieran sentido si les hubiera tocado la actividad de la fila que tienen a un lado?</i></li> <li>● El facilitador preguntará a cinco equipos sobre el tipo de emociones que vivieron con la actividad, lo que más les hizo sentir así y algo que les gustaría compartir sobre la experiencia. El facilitador resaltará la relación que existe entre la emoción (pensamientos, sensaciones y acciones) y las circunstancias de la situación (lugar, tarea a realizar, fortalezas, dificultades).</li> </ul>	6 min  10 min
<b>Cierre</b>	Identificar lo que los estudiantes reportan como aprendizaje de la sesión, la forma de trabajo que más disfrutaron y el/los temas que más les interesó.	<p>Contestar las preguntas de la página 12 del cuadernillo: <i>¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela? ¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones? Cuando entiendo las circunstancias (lugar, tarea a realizar, fortalezas, dificultades) en la que surgen mis emociones yo:</i></p> <p>Que los estudiantes entreguen sus cuadernillos al terminar</p>	3 min.  2 min.

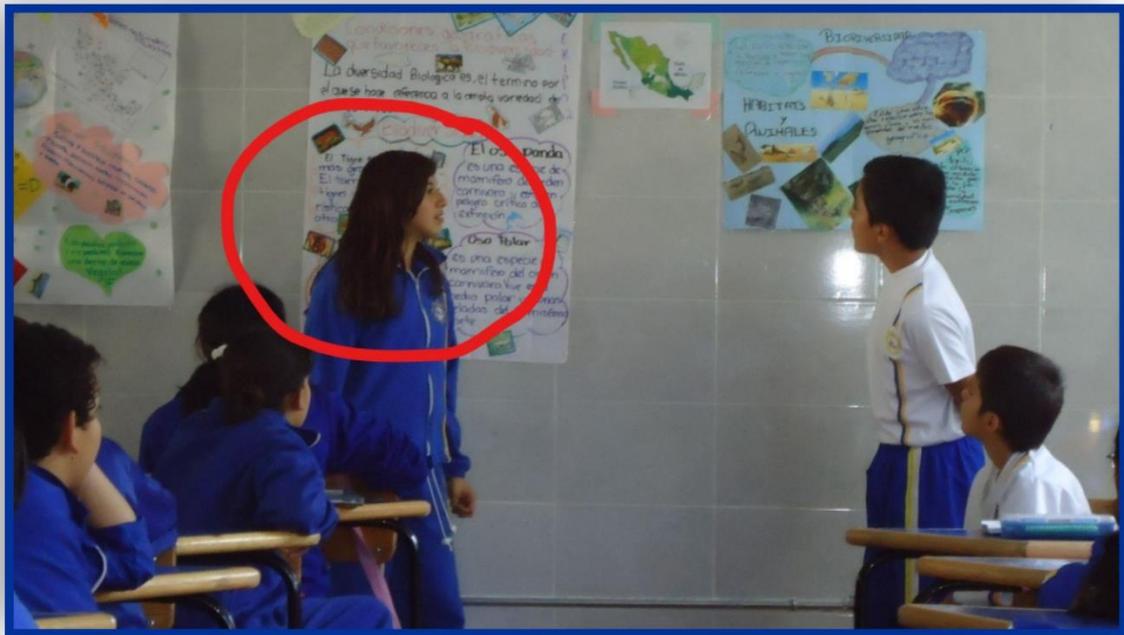
Fecha:				Lugar:				SESIÓN 5: Fortalezas, necesidades y emociones			
<b>Objetivo de la sesión</b>		Reconocer fortalezas y áreas en que puede mejorarse en una situación académica.									
<b>Material:</b>		Cuadernillo, instrucciones para ejercicio de respiración (anexado en la última página del cuadernillo), lectura académica, examen escrito (ejemplo en anexo 5)									
NOMBRE		OBJETIVO		DESARROLLO				TIEMPO			
<b>Recapitulación</b>		Recordar lo aprendido la sesión anterior.		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se inicia con los resultados de la sesión anterior para después solicitar tres participaciones de las preguntas <i>¿qué fue lo que aprendieron la sesión anterior acerca de las emociones y las actividades escolares? ¿qué recuerdan sobre las circunstancias una actividad y la emoción que les genera?</i></li> </ul>				6 min.			
<b>Respiración abdominal</b>		Aprender a relajar el cuerpo por medio de la respiración.		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les menciona a los estudiantes que se hará nuevamente el ejercicio de respiración y se les guía por medio de las instrucciones del Anexo 2</li> </ul>				4 min			
<b>Emoción diaria</b>		Identificar la emoción que evoca el inicio de la sesión del día		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les hace devolución de sus cuadernillos y se les pide que se ubiquen en la página 13, en donde escribirán el nombre de la emoción que sienten en este momento al pensar en el inicio de la sesión de hoy.</li> </ul>				5 min.			
<b>Áreas fortalecidas y a fortalecer</b>		Reconocer fortalezas y áreas que pueden mejorarse en una actividad académica a partir de la emoción.		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les pedirá a los estudiantes que revisen su Anatomía de la Emoción de la sesión pasada para recordar la experiencia vivida.</li> <li>● Los estudiantes formarán tríadas en las que cada uno compartirá su experiencia vivida en la sesión anterior con ayuda de su anatomía. Las otras personas le ayudarán a identificar sus fortalezas al enfrentar esa actividad y algo que podría mejorar, usando como guía la lista de la página 13.</li> </ul>				2 min.  8 min			

<p><b>Enfrentando la situación II</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se les entregará nuevamente una lectura académica (5 min) y se organizarán nuevamente como en la sesión anterior para que les toque la misma actividad: mapa conceptual, examen oral, examen escrito, resumen o exposición. Se prepararán durante otros 5 minutos para realizar la actividad que les tocó.</li> <li>● Los estudiantes trabajarán en pares revisando el trabajo de sus compañeros. Los que hicieron mapa conceptual, le harán preguntas a los que les tocó examen oral y después los que hicieron el examen revisarán el mapa conceptual. Los estudiantes que hayan hecho examen escrito revisarán el resumen de su compañero, y los que hicieron el resumen revisarán el examen. Los que tienen que exponer, les explicarán el tema a los de una de las filas que les tocó resumen, y posteriormente ellos revisarán los resúmenes.</li> <li>● Una vez que terminen las actividades, cada uno de los estudiantes le comentará a su pareja cuales fueron las fortalezas que pudo notar en la realización de la actividad y un aspecto que considera que podría mejorar en la siguiente ocasión.</li> </ul>	<p>10 min</p> <p>6 min</p> <p>4 min</p>
<p><b>Cierre</b></p>	<p>Identificar lo que los estudiantes reportan como aprendizaje de la sesión, la forma de trabajo que más disfrutaron y el/los temas que más les interesó.</p>	<p>Contestar las preguntas de la página 14 del cuadernillo: <i>¿Qué ya sé que no sabía sobre mis emociones y las actividades en la escuela? ¿Qué más me gustaría saber sobre mis emociones?</i></p> <p><i>Las emociones me permiten conocer aspectos de mi como:___</i></p> <p><i>¿Qué fortalezas reconocí en mí mismo en la actividad?</i></p> <p><i>¿Qué áreas o aspectos te diste cuenta que puedes mejorar?</i></p> <p>Que los estudiantes entreguen sus cuadernillos al terminar</p>	<p>3 min.</p> <p>2 min.</p>

Anexo 3. Carpeta de imágenes (cuadernillo)











#### **Anexo 4. Ejemplo de lecturas académicas**

**INSTRUCCIONES: LEE ATENTAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO. TIENES CINCO MINUTOS PARA LEERLO Y REVISARLO. DESPUÉS DEL TIEMPO SE TE APLICARÁ UN EXAMEN (ESCRITO U ORAL).**

##### **La oxitocina: un abrazo vale más que mil palabras**

**Por: Jonathan García-Allen**

La cascada química puede hacernos perder la razón, pero ¿por qué ocurre esto? Neurólogos expertos como Gareth Leng, creen que la oxitocina ayuda a forjar lazos permanentes entre amantes tras la primera oleada de emoción. La hormona actúa "cambiando las conexiones" de los miles de millones de circuitos neuronales, es conocida como la hormona de la confianza o de los abrazos y se libera en cantidades grandes durante el orgasmo y en cantidades más pequeñas cuando te cogen de la mano o cuando los animales lamen a sus bebés. La oxitocina es una sustancia endógena (segregada por el cuerpo) y actúa como una droga (sustancia exógena introducida en el cuerpo desde el exterior), liberando transmisores como la dopamina, la noradrenalina (norepinefrina) o la serotonina. Estos neurotransmisores permiten inundar el cerebro de feniletilamina. Este compuesto químico es de la familia de las anfetaminas, y tiene una duración en el cerebro de unos 4 años según la teoría de Donald F. Klein y Michael Lebowitz surgida en la década de los 80. El chocolate es rico en este compuesto, por eso es habitual que durante el "mal de amores" se consuman cantidades excesivas. Los reptiles liberan oxitocina durante el acto sexual, pero los mamíferos la producen todo el tiempo. Es por eso que los reptiles se mantienen alejados de otros reptiles excepto cuando se aparean, mientras que los mamíferos forman apegos con los familiares, las camadas o los rebaños. Cuanta más oxitocina se libera, más unido te sientes a la otra persona. Pero hay que tener en cuenta, que los niveles de segregación de neurotransmisores u hormonas, también dependen de nuestras creencias y de nuestra percepción de las cosas. Las ideas, los prejuicios, los valores, las experiencias, las expectativas, o las fantasías que tengamos, pueden hacer que liberemos más o menos químicos. Este proceso sigue una pauta fija: más contacto, más oxitocina, más confianza (más fortalecimiento de las conexiones neuronales). Las expectativas o la imaginación, también actúan como una forma de contacto y siguen esa pauta. Pero no nos damos cuenta de que evidentemente, los enamorados no siempre llegan a cumplir las expectativas que tienen el uno del otro, sean éstas realistas o no. Eso puede llevar a un estado de frustración. Además, el contacto con una expareja puede revivir esa pauta o conexión entre las neuronas, y es por eso que la mayoría de psicólogos expertos en el amor, recomiendan una terapia de todo o nada para superar una ruptura. Al dejar de mantener contacto con la persona amada, las conexiones se debilitan, y con el paso del tiempo, las recaídas son cada vez menos frecuentes. La oxitocina, también juega un factor importante en los celos. Para el cerebro de los mamíferos, cualquier pérdida de confianza es una emergencia potencialmente mortal. Cuando una oveja se separa de su rebaño, los niveles de oxitocina descienden y los de cortisol aumentan. El cortisol es la sensación que experimentamos como miedo, pánico o ansiedad. Funciona para las ovejas motivándolas a volver a conectar con su rebaño antes de que se la coman viva. En los seres humanos, el cortisol convierte expectativas frustradas o falta de confianza en situaciones de emergencia.

##### **Obtenido de:**

García-Allen, J. (s.f.). La química del amor: una droga muy potente. España: *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/neurociencias/quimica-del-amor-droga-potente>

**INSTRUCCIONES:** LEE ATENTAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO (5 MIN), TENDRÁS OTROS 10 MINUTOS PARA REALIZAR UN RESUMEN SOBRE EL TEMA EN EL QUE INCLUYAS LAS IDEAS MÁS IMPORTANTES. **RECUERDA NO ESCRIBIR LAS IDEAS TAL CUAL VIENEN EN EL TEXTO.**

## **La serotonina: el neurotransmisor de la felicidad**

**Por: Jonathan García-Allen**

Conseguir respeto sienta bien ya que estimula la liberación de serotonina (Cozolino, 2006). En el mundo animal, la dominancia social trae consigo más oportunidades de apareamiento y más descendencia. Los animales no dominan por objetivos conscientes a largo plazo, dominan porque la serotonina les hace sentir bien. Esto lo podrá ver en muchas personas, y en sí mismo, debe admitir que la atención romántica por parte de una persona de mayor estatus, desencadena sentimientos fuertes y hace que se sienta bien. El problema surge porque su cerebro siempre quiere más respeto para obtener más serotonina. Su pareja puede darle esa sensación al principio y puede darle el respeto que necesita o ayudarlo a sentirse respetado por los demás. Pero su cerebro da por sentado el respeto que ya tiene, y con el paso del tiempo, quiere más y más para conseguir una dosis más grande de buenos sentimientos. Es por eso que algunas personas siempre hacen más demandas a sus seres queridos, y otras, constantemente buscan parejas o amantes de mayor estatus. La autoestima juega un papel importante en este aspecto y para no caer en el error, ayuda entender mejor los orígenes de nuestros impulsos neuroquímicos. La serotonina actúa sobre las emociones y el estado de ánimo. Es la responsable del bienestar, genera optimismo, buen humor y sociabilidad y es conocida por representar un papel importante en la inhibición de la ira y la agresión. Niveles bajos de serotonina están asociados con la depresión y la obsesión (síntomas del desamor). Los fármacos antidepresivos, se encargan de aumentar los niveles de serotonina para corregir el déficit neuroquímico, y es por eso que al Prozac (el antidepresivo más famoso del planeta) le llaman la droga de la felicidad. Las experiencias positivas constantes y los pensamientos positivos, también aumentan los niveles de serotonina. En cambio los pensamientos desagradables, las malas noticias, hablar de cosas tristes y preocupantes o enfadarse, inhiben completamente la activación de la serotonina.

### **Obtenido de:**

García-Allen, J. (s.f.). La química del amor: una droga muy potente. España: *Psicología y Mente*.

Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/neurociencias/quimica-del-amor-droga-potente>

**INSTRUCCIONES: LEE ATENTAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO (5 MIN), TENDRÁS OTROS 10 MINUTOS PARA REALIZAR UN MAPA CONCEPTUAL SOBRE EL TEMA EN EL QUE INCLUYAS LAS IDEAS MÁS IMPORTANTES.**

## **Los compuestos químicos y las hormonas que genera el amor**

**Por: Jonathan García-Allen**

El amor libera dopamina, serotonina y oxitocina, por eso que cuando nos enamoramos nos sentimos excitados, llenos de energía y nuestra percepción de la vida es magnífica. Pero los neuroquímicos del enamoramiento vienen a chorros y al cabo del tiempo, al igual que pasa cuando alguien consume drogas durante un período largo de tiempo, llega la tolerancia o lo que comúnmente se conoce como habituación. Cuando la cascada química desciende, hay muchas personas que lo interpretan como una pérdida de amor (MacDonald & MacDonald, 2010). Lo que realmente sucede, es que los receptores neuronales ya se han acostumbrado a ese exceso de flujo químico, y el enamorado, necesita aumentar la dosis para seguir sintiendo lo mismo. Eso puede convertir una fluctuación natural en una crisis, y puede llegar la bonita frase: “Ya no siento lo mismo”. Pero dejar una relación no siempre es tan simple. El cerebro necesita un proceso de recuperación para volver a los niveles normales de flujo químico, y hace falta dejar pasar el tiempo para recuperar la estabilidad

### **La dopamina: adictos al amor**

La dopamina está relacionada con el placer, y es el neurotransmisor que desempeña un papel importante en los juegos de azar, el uso de drogas, y también en el amor. Cuando nos enamoramos, la dopamina se libera, haciendo que las parejas se sientan eufóricas y enérgicas. “Sí alguien es único en su vida y se centra en esa persona, es porque el sistema de la dopamina se ha activado”, dice Helen Fisher (2004), antropóloga biológica. La dopamina es importante ya que está implicada en el sistema de recompensa. El placer hace que nos sintamos bien, que tengamos relaciones sexuales, que comamos alimentos, y que hagamos cosas que nos permitan sobrevivir. Pero tanto en la droga como en el amor, cuando el estímulo externo (droga) o interno (oxitocina) desaparecen, puede crear problemas serios para una persona. Entonces aparece el mono y la obsesión.

### **Noradrenalina: la dosis de adrenalina**

La noradrenalina o norepinefrina es el neurotransmisor que induce a la euforia en el cerebro, excitando el cuerpo y dándole una dosis de adrenalina natural. Esto hace que el corazón lata más rápido, la presión arterial se eleve y hace que respiremos más pesadamente para que llegue más oxígeno a la sangre. Provoca el síntoma de las palmas sudorosas y de los rubores de las primeras etapas del enamoramiento.

### **Obtenido de:**

García-Allen, J. (s.f.). La química del amor: una droga muy potente. España: *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/neurociencias/quimica-del-amor-droga-potente>

**INSTRUCCIONES: LEE ATENTAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO (5 MIN), TENDRÁS OTROS 5 MINUTOS PARA PREPARAR UNA EXPOSICIÓN SOBRE ESTE TEXTO.**

## **La droga del amor versus la razón**

**Por: Jonathan García-Allen**

Los animales son sorprendentemente exigentes con quien se juntan. El amor libre no es algo natural. En cada especie, el sexo, tiene algo de preliminar. Los animales solo tienen relaciones sexuales cuando la hembra es activamente fértil, excepto los bonobos (que lo hacen por la alimentación y para resolver conflictos). Los chimpancés hembra sólo tienen relaciones sexuales cada cinco años. El resto del tiempo están embarazadas o en lactancia, y sin la ovulación, los machos no están interesados. Cuando la oportunidad llama, es un evento importante. La selección natural produjo en los humanos un cerebro que evolucionó para maximizar la reproducción, y los neuroquímicos de la felicidad evolucionaron para promover conductas reproductivas. Eso no tiene mucho sentido en un mundo con control de la natalidad y las presiones de sostenibilidad. Pero en la naturaleza, había que centrarse en reproducir muchos bebés. Por lo tanto, la selección natural ha creado un cerebro con sustancias químicas felices para que recompensen el comportamiento reproductivo. El amor promueve la reproducción, lo que provoca una gran cantidad de sustancias químicas que producen felicidad. El sexo es sólo un aspecto de la conducta reproductiva. El amor motiva a recorrer el mundo con tal de estar a solas con esa persona especial. Por supuesto, que la razón está por encima de esas banalidades biológicas pero los neuroquímicos de la felicidad, hacen que sienta tan bien estar enamorado, que el cerebro busca la manera de conseguir más. Los neuroquímicos hacen su trabajo sin palabras, y nosotros buscamos palabras para explicar la locura de nuestras motivaciones. A veces es más simple engañarse o manipular que intentar entenderlo. En resumen, queremos ser felices y tener el máximo de neuroquímicos de la felicidad. Esperamos eso del amor y de otros aspectos de la vida. Pero no importa cuántos neuroquímicos consigamos, a la larga, el cerebro se habitúa al enamoramiento como cuando existe tolerancia a la droga. Saber por qué sucede esto, puede ayudarle a manejar su comportamiento a pesar de las señales neuroquímicas confusas. Hay buenas noticias. No se culpe a sí mismo si no está igual que el primer día con su pareja. Hay que saber distinguir el amor del enamoramiento. El amor tiene que ver con las creencias y los valores, y el enamoramiento, son una serie de reacciones químicas producidas en diferentes regiones cerebrales que nos hacen tener una percepción idílica de una persona. Aun y así, no es nada malo, simplemente le ha tocado vivir con el sistema operativo que ha mantenido a los seres humanos vivos durante millones de años.

### **Obtenido de:**

García-Allen, J. (s.f.). La química del amor: una droga muy potente. España: *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/neurociencias/quimica-del-amor-droga-potente>

**Anexo 5. Ejemplo de examen escrito**

**EXAMEN: CIENCIAS III QUÍMICA**

**Escuela Secundaria Núm.** \_\_\_\_\_

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO Y GRUPO:** \_\_\_\_\_

1. La oxitocina es una sustancia:
  - a) Endógena, segregada por el cuerpo
  - b) Exógena, segregada por el cuerpo
  - c) Endógena, proviene del ambiente
  - d) Exógena, proviene del ambiente

2. Es conocida como la hormona de: \_\_\_\_\_ y se libera en grandes cantidades durante: \_\_\_\_\_ y en pequeñas cantidades cuando: \_\_\_\_\_.

3. ¿Cuáles son los transmisores que son liberados gracias a la oxitocina?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

4. ¿De qué dependen los niveles de segregación de los neurotransmisores u hormonas?

---

---

---

---

5. Explica por qué los psicólogos recomiendan terapia de “todo o nada” para superar una ruptura:

---

---

---

---