UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

EMOCIONA-DOS: Un programa integral de educación emocional dirigido a jóvenes-adultos que viven con la condición de discapacidad intelectual

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

González Maya Alan Josafat

Directora:

Mtra. Emma Vivian Roth Gross

Revisora:

Dra. Patricia Bermúdez Lozano

Ciudad Universitaria, CD. MX. 2021

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

Durante la realización de este trabajo se recibió una beca por parte del proyecto PAPIME PE-302320 “Identificación del deterioro cognitivo en personas con síndrome de Down”.

AGRADECIMIENTOS

A Black: ¡lo logramos! Gracias por empezar conmigo esta aventura y ser mi cómplice y confidente, hasta donde sea que estés, esto lo logramos juntos. Te amo siempre y te dedico este logro, amigo.

A Fer, por ser parte de todo desde el día 0, es imposible resumir lo mucho que he aprendido de ti, y lo que me has inspirado; todo mi respeto y amor hacia tu persona. Gracias por creer en esta idea, y ayudarme a darle forma, nombrarla y aplicarla; pero sobre todo gracias por estar.

A Lucas y Rose, por su confianza y paciencia para mi proceso, sin ustedes nada de esto fuese real.

A mi Jordan, por creer como nadie en mí, secundarme todo y ser mi persona favorita en el mundo. Te amo con el alma.

A Emmy por confiar en mí desde el principio y permitirme crecer en todos los aspectos. Eres un ejemplo para mí en todo el sentido de la palabra, espero algún día seguir tu camino y ser una psicóloga tan humana, cariñosa y súper sabia como tú. Gracias por representar tanto para mí como profesional, y sobre todo como ser humano. Te admiro y respeto profundamente, este trabajo es en realidad de los dos.

A Carime, por creer en este proyecto, animarme y siempre tener un oído y una voz sabía. Mucha admiración y respeto hacia tu persona.

A mi DMB por sostenerme cada que lo necesito, y sobre todo enseñarme qué significa la amistad: todo es posible con ustedes. Les amo.

A mis increíbles amistades de la Facultad, quienes siempre se interesaron en mí, y en que pudiera lograr una de mis metas: Flores, Uribe, Camacho, Carranquito, Roberts, Angie, Rumy.

A la gente de CISEE, AC que me trató increíble todo el tiempo, y me recibió como una persona más en su preciosa comunidad. En especial a mi grupo Construyendo Identidad: Fabrizio, Ricardo, Pao, Lola, Juan, Fer, Beto, Mariana y claro, sus mamás y algunos papás, quienes confiaron en que podíamos trabajar y crecer en conjunto.

Mención aparte a Sam y Bren, gracias por tantas enseñanzas y paciencia, espero el resultado les sea satisfactorio.

A mis amables revisores y revisoras: Dra. Paty Bermúdez, Mtro. Fernando Fierro, y la Mtra. Ceci Morales, cuyas observaciones y recomendaciones, y sobre todo su interés para este trabajo, han servido para hoy día presentar una tesis con calidad y profesionalidad. Gracias por la confianza, comprender mis circunstancias y apoyarme en este sueño.

Al Dr. Octavio García por incluirme en el proyecto de investigación, darme su confianza y animarme a terminar este gran paso en mi formación profesional.

Y por último, a toda aquella persona que por alguna razón esté leyendo esto: gracias por el interés, ojalá que el texto aquí presentado enriquezca sus experiencias y sobre todo, inspire a más puestas en marcha de programas de educación emocional para esta población. Son tiempos difíciles y más para quiénes la historia en general ha vulnerado, no sigamos perpetuando el olvido ni el descuido; juntos y juntas somos más. Hasta que la inclusión sea costumbre.

Índice

Resumen ... 10
Introducción ... 12
Capítulo 1. Discapacidad intelectual ... 18
1.1 Antecedentes ... 18
1.2 Modelos de intervención en la discapacidad intelectual ... 19
1.3 Panorama actual de la atención en discapacidad intelectual: El modelo bio-psico-social ... 22

Capítulo 2. Educación emocional ... 26
2.1 Antecedentes ... 26
2.2 El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey ... 29
2.3 Competencias emocionales ... 31
2.4 El modelo de educación emocional basado en competencias emocionales de Rafael Bisquerra ... 33
2.5 Conciencia Emocional ... 34
2.6 Regulación Emocional ... 35
2.7 Panorama actual de la educación emocional en Mexico ... 37
2.8 Educación emocional para personas con discapacidad intelectual en México ... 39

Capítulo 3. Marco constructivista sociocultural de la educación ... 42

Capítulo 4. Programa *Emociona-dos* ... 46
4.1 Manual *Emociona-dos* ... 49
4.2 Comunicación vía red social (Whats App) ... 51
4.3 Evaluación permanente del programa ... 52

Capítulo 5. Emociona-dos: un programa integral de educación emocional dirigido a jóvenes-adultos que viven con la condición de discapacidad intelectual ... 54
5.1 Método ... 54
5.1.1 Objetivos ... 54
5.1.2 Preguntas de investigación ... 55
5.1.3 Diseño ... 56
5.1.4 Escenario ... 59
5.1.5 Participantes ... 60
5.1.6 Materiales ... 61
5.1.7 Viabilidad ... 61

5.1.8 Procedimiento 61

Capítulo 6. Resultados 65
6.1) Categoría Efecto 66
6.1.1) Tarea 1 de habilidad de los y las participantes (dibujo libre) 66
6.1.2) Tarea 2 de habilidad de los y las participantes (conciencia emocional) 67
6.1.3) Tarea 3 de habilidad de los y las participantes (regulación emocional) 69
6.1.4) Reporte de familias 70
6.1.5) Reporte de profesoras 72
6.2) Categoría *Proceso* 73
6.2.1) Sesiones de trabajo con el grupo 75
6.2.2) Sesiones de retroalimentación con profesoras y facilitador 95

Capítulo 7. Análisis y discusión 99
7.1) Efecto del programa *Emociona-dos* 101
7.2) Proceso del programa *Emociona-dos* 104

Capítulo 8. Conclusiones 111

Capítulo 9. Comentarios finales 116

Referencias 119

Anexos 129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey ……..... 29

Figura 2. Modelo Pentagonal de Educación Emocional de Rafael Bisquerra ……. 34

Figura 3. Ejemplo del tipo de dibujos libres elaborados: antes (izquierda) y después (derecha) de la intervención …… 66

Figura 4. Cantidad de emociones representadas en los dibujos libres de los y las participantes ……. 67

Figura 5. Tarea de habilidad 2: Pega en su lugar la emoción indicada …… 68

Figura 6. Tarea de habilidad 2: Conciencia Emocional. Aciertos por participante …….. 68

Figura 7. Tarea de habilidad 3: Conciencia y Regulación Emocional. Describir ……. 69

Figura 8. Número de participantes que mostraron la habilidad en la ejecución de la Tarea 3 …. 70

Figura 9. Reporte de las familias respecto a las competencias con las que contaban sus hijos al inicio y final de la intervención …….. 71

Figura 10. Reporte de las profesoras respecto a las competencias observadas en los y las participantes al inicio y final de la intervención …….. 72

Figura 11. Actividades con respuesta positiva por parte del grupo y el número de veces que se usaron ……... 78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción de las características de los y las participantes del Programa …….. 133

Tabla 2. Evaluación durante el proceso (formativa) …….. 62

Tabla 3. Evaluación inicial y final ……. 63

Tabla 4. Calendarización inicial ……... 171

Tabla 5. Calendarización final de sesiones con grupo (adaptada) ……..... 172

Tabla 6. Calendarización sesiones con profesoras ..…….. 173

Tabla 7. Análisis de la dinámica del grupo a lo largo de las 23 sesiones de trabajo …….. 75

Tabla 8. Análisis de la interacción del grupo con el Manual Emociona-dos ……. 80

Tabla 9. Análisis del papel de la Tele-psicología dentro del Programa ……. 83

Tabla 10. Análisis de la participación de las familias durante la implementación del Programa …….. 87

Tabla 11. Papel de las profesoras a lo largo de las 23 sesiones con grupo y familias ….. 92

Tabla 12. Análisis de sesiones de retroalimentación de profesoras y facilitador ……. 94

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Sobres de trabajo ……..... 130

Anexo 2. Formatos de seguimiento de sesiones ……..... 132

Anexo 3. Tabla de descripción detallada de los y las participantes del Programa …… 133

Anexo 4. Consentimiento informado ……... 138

Anexo 5. Instrumentos de evaluación inicial y final ……..... 140

Anexo 6. Cartas descriptivas por sesión ……..…… 148

Anexo 7. Calendarización de sesiones ……... 171

Anexo 8. Link de acceso a los materiales de trabajo del Programa Emociona-dos …… 174

Anexo 9. Formato de seguimiento de sesiones …… 174

Anexo 10. Segunda versión del Manual Emociona-dos ……. 175

RESUMEN

Hoy día existen diversas evidencias de los efectos positivos que tiene la promoción del desarrollo emocional a la par del cognitivo. Algunos países alrededor del mundo cuentan ya con programas educativos formales para favorecer esta área de trabajo e investigación, sin embargo, en México a pesar de los esfuerzos por incluirlo dentro del currículo escolar, no se vislumbra todavía un rumbo claro, y las acciones realizadas no han mostrado los resultados esperados. Lo anterior se atenúa aún más cuando se refiere a la promoción de dichas habilidades en poblaciones vulnerables, tales como aquellas personas con alguna discapacidad intelectual, para quienes existe una escasez generalizada de alternativas y materiales con adaptación a sus necesidades, hecho que se ve reflejado en la poca información respecto a intervenciones dirigidas a este sector. El panorama actual de trabajo en esta área exige una perspectiva de apoyos multidimensional, en donde no es conveniente olvidar aspectos tan relevantes como el socioemocional; no obstante, tal descuido ha obstaculizado de manera muy importante el desarrollo integral de este colectivo, afectando así sus posibilidades de inclusión familiar, escolar y social.

Ante dicha necesidad, la presente tesis tuvo la intención de diseñar, implementar y valorar el proceso y efecto de un programa de educación emocional dirigido a la promoción de las competencias de Conciencia y Regulación Emocional de jóvenes con discapacidad intelectual, incluyendo la colaboración de familiares y profesoras.

El programa creado se tituló *Emociona-dos* y fue construido a partir del Modelo Pentagonal de Educación Emocional, en conjunto con la propuesta teórico-metodológica del Constructivismo Sociocultural. En ese marco se realizó una investigación de corte cualitativo utilizando el método de Investigación Acción Participante, con el cual se implementaron 23 sesiones a 7 participantes con discapacidad intelectual, con una duración de una hora cada una, mismas que, derivado de la situación actual de salud a nivel mundial originada a partir de la pandemia de COVID19, se realizaron en la modalidad de Tele-psicología (a distancia y en línea).

Como herramientas para recabar los datos de la intervención se utilizaron diarios de campo, guías de observación, cuestionarios, y tres tareas de habilidad consistentes en: un dibujo libre, una tarea de conciencia emocional y otra más de regulación emocional. La información obtenida se analizó a través de la triangulación de datos y se presenta a través de las categorías generales de: *Efecto* y *Proceso*.

Los resultados sugieren que los planteamientos teórico-metodológicos fueron adecuados para la implementación del Programa, además de permitirle ser integral al incluir la participación de todos los y las agentes implicadas en el mismo (alumnado, familias, profesoras, y facilitador). De igual modo, se encontró una mejora en las competencias de conciencia y regulación emocional de los y las participantes, lo que puede significar una oportunidad de mejora para su desarrollo personal, familiar, y social. En cuanto a las herramientas, destaca el uso del Manual *Emociona-dos* como material pedagógico indispensable para la puesta en marcha del Programa; sus adecuaciones y propuestas de aplicación a futuro se reportan en los últimos apartados del trabajo.

Se recomienda seguir promoviendo la implementación de este tipo de trabajos, pues representan el camino hacia el fortalecimiento de un área históricamente descuidada en la educación mexicana, y el mundo en general. Estas acciones permitirán continuar con el compromiso de sumar esfuerzos en la búsqueda de disminuir las brechas de desigualdad a las que sigue siendo expuesto el colectivo con discapacidad intelectual, favoreciendo así su bienestar y calidad de vida.

Palabras clave: educación emocional, discapacidad intelectual, Constructivismo Sociocultural, Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Tele-psicología.

"Great achievements are not born from a single vision but from the combination of many distinctive viewpoints. Diversity challenges assumptions, opens minds, and unlocks our potential to solve any problems we may face."
- Autor desconocido

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es indispensable tener una educación lo más integral posible, de manera que las personas puedan hacer frente a una realidad social que en las últimas décadas ha vivido un incremento importante en la aparición de problemas que se presentan como los grandes retos para la humanidad del siglo XXI, como lo son: la alta prevalencia de ansiedad, estrés, depresión, índices de suicidio, consumo de drogas, violencia, maltrato a niños, niñas y mujeres, así como la escasez de alimentos y atención médica, entre muchos más (Bisquerra y López-Cassá, 2020). Para responder ante tales situaciones, diversos países han redirigido sus esfuerzos educativos en favor de proyectos que promuevan el desarrollo de la población a nivel no sólo cognitivo, sino también personal y social, con el objetivo de aumentar sus factores de protección y bienestar.

A pesar de ello, el siglo XXI se encuentra en medio de una crisis educativa, pues la inteligencia académica, que históricamente ha sido fomentada con mayor énfasis en las escuelas, parece ya no ser suficiente para alcanzar el éxito personal y profesional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002), y mucho menos para hacerle frente a la cantidad de problemáticas actuales a las que un individuo se puede ver expuesto. Los abogados que ganan más casos, las arquitectas que diseñan más edificios, los médicos más prestigiosos, y las empresarias más exitosas, no son necesariamente las personas más inteligentes; tampoco lo son aquellos adolescentes que asisten puntualmente al colegio, o los que pasan los recreos solos mientras sus compañeros y compañeras socializan. Más bien, son quienes supieron conocer sus emociones y cómo manejarlas adecuadamente; los que cultivaron diversas relaciones humanas de bienestar, quienes se interesaron más por las personas que por las cosas, y los que entendieron que tal vez la mayor riqueza con la que cuentan los seres humanos es la capacidad de congregarse y construir en conjunto (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Como se observa, el éxito académico por sí solo no garantiza mejores relaciones de pareja o de familia, ni que se tengan más o mejores amistades, o que una persona sea capaz de enfrentar problemas cotidianos; en cambio, el contar con mayores recursos de manejo emocional sí puede representar una oportunidad para tener una vida con mayor satisfacción personal y social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Existe evidencia (Salovey et al., 2002) que muestra que el alumnado con mayor Inteligencia Emocional (IE) reporta tener mejor autoestima, satisfacción interpersonal, estrategias de afrontamiento y, a su vez, menor número de malestares físicos, así como menos ansiedad social, depresión, y rumiación; además, cuando se enfrentan a tareas estresantes las perciben como menos amenazantes, reflejándose en niveles de cortisol y presión sanguínea más bajos e, incluso, en una recuperación emocional mejor de los estados de ánimo negativos. De igual forma, se ha demostrado que estos estudiantes responden al estrés con menos ideaciones suicidas, y menor desesperanza (Ciarrochi et al., 2002); así mismo, muestran mayor empatía y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi et al., 2000). Los datos anteriores representan importantes factores de protección y promoción de salud.

Como puede verse, son las habilidades emocionales y sociales, entre otras, las responsables de una estabilidad mental, así como del ajuste social y relacional. Por tal razón se necesitan perspectivas sistémicas de la educación capaces de responder a esta necesidad que incluyan tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017), lo que significa ir más allá del aprendizaje académico tradicionalista.

Hasta hace apenas unos años, se creía que trabajar sobre el desarrollo socioemocional le correspondía en mayor medida al ámbito familiar, por lo que no se consideraba que la vivencia y expresión de emociones pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita (SEP, 2017), dejando al profesorado y a las familias sin una preparación formal para llevarla a cabo (Rivero, 2017a). Sin embargo, investigaciones recientes confirman el papel central que desempeñan las emociones y la capacidad para gestionar las relaciones socioafectivas en el aprendizaje en general (Hinton et al., 2008). Poder hablar de las emociones, identificarlas en uno mismo y en los demás, saberse capaz de sentir, vivirse validado en lo que se siente, además de conocer las causas y efectos de las mismas, ayuda a las personas a manejarse de forma más autorregulada, autónoma y segura en distintos contextos.

Es por estas razones que resulta primordial comenzar a fortalecer en las instituciones educativas aquellas propuestas dirigidas a la promoción de habilidades socioemocionales, principalmente a través de programas de Educación Emocional.

La Educación Emocional (EE) es un proceso educativo, continuo y permanente, cuyo fin es fomentar competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano (Bisquerra, 2000); su objetivo es enseñar a identificar, comprender, y manejar las emociones de

una forma asertiva, con el fin de capacitar para la vida y buscar un aumento en el bienestar biopsicosocial de todos y todas.

A pesar de las ventajas que la implementación de estos programas ofrece, México recién comienza a participar de manera activa en su consolidación (SEP, 2017), y cuando se difunden textos oficiales respecto a ellos las buenas intenciones son notables, pero siguen existiendo dudas respecto a la metodología a emplear, el tiempo que debería dedicársele, y en general los protocolos precisos para aplicarlos (Rivero, 2017a).

Aunado a lo anterior, en las últimas décadas el país ha vivido un ambiente inédito de inseguridad, bulliying, feminicidios, violencia, suicidios, adicciones y un sinfín de factores que terminan impactando directamente la calidad de vida de la población, y obligan a poner atención urgente a estos temas en búsqueda de establecer prioridades de intervención (Paredes, 2017). En este sentido, la EE se propone como una alternativa para mejorar la forma en que se vive y siente una persona, así como en la construcción de relaciones de bienestar con los y las demás, lo cual constituye un factor de protección importante, dirigiendo la intervención no solamente hacia enfrentar tales problemáticas, sino en ser capaces de prevenirlas.

Por otra parte, el presente trabajo se realizó con personas con discapacidad intelectual (PcDI), quienes son la segunda población más vulnerable en México, según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2017). A pesar de que instituciones tan importantes en el país como la Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de la persona con Discapacidad Intelectual (CONFE, A.C) y su amplia red de organizaciones realizan un esfuerzo notable por fomentar la inclusión de este colectivo, las cifras continúan siendo elevadas con respecto a la discriminación hacia el mismo (CONFE, 2019).

Tomando en cuenta que la EE no ha sido promocionada con la debida importancia en México, y que las PcDI han sido históricamente vulneradas, se hace evidente que hoy día un gran porcentaje de ellas vive un doble factor de riesgo: poca atención a su desarrollo socioemocional, y escasez en su acceso a servicios de distinta índole, lo que en conjunto se ha traducido en impedimentos para poder gozar de sus derechos de manera plena (salud, trabajo, vivienda, transporte y comunicaciones accesibles, justicia y cultura) y con ello mejorar su calidad de vida (Consejo Nacional Para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad [CONADIS], 2017).

Es en este rubro que los psicólogos y psicólogas dedicadas al campo de la educación pueden aportar desde su conocimiento a través de la identificación y comprensión acerca de las

relaciones entre las necesidades individuales, grupales o colectivas, y los recursos con los que se cuenta para responder a ello. Así mismo, su entendimiento acerca del desarrollo normal y anormal, así como métodos de aprendizaje en la diversidad funcional, pueden enriquecer y complementar las formas de intervención hacia tal comunidad, a fin de que, a través de un trabajo transdisciplinar en que se propicie el desarrollo socioemocional a la par de otro tipo de habilidades, se logre formar a las PcDI para poder enfrentar las dificultades cotidianas con mayor cantidad de recursos personales y sociales. Concordante a lo anterior, el autor de este trabajo buscó contribuir desde su conocimiento como profesional del área.

Por tal razón, la presente tesis plantea el diseño, implementación, y valoración de los efectos de un programa de educación emocional dirigido a ocho personas con discapacidad intelectual que asisten a una institución privada de educación especial ubicada en la Ciudad de México, con el objetivo de promover y fortalecer sus competencias emocionales de Conciencia y Regulación Emocional, mediante un procedimiento que incluye la colaboración de familiares y profesoras; dicha propuesta se titula: “Programa *Emociona-dos”*.

Emociona-dos hace referencia a que el proceso de enseñanza implica más allá del trabajo individual, pues es mediante la interacción que se pueden potencializar los aprendizajes: un conocimiento de las emociones construido entre dos o más personas interactuando entre sí.

Su construcción se basó en el marco de Educación Emocional de Rafael Bisquerra (2002), y en el Constructivismo Sociocultural de Lev Vygotski (1979), lo que permitió observar que no resulta práctico plantear un programa dirigido exclusivamente a un actor social, es decir, solo al alumno o alumna participante, o únicamente a las familias o docentes, sino que propone una estrategia integral en la que el medio sociocultural pueda ser lo más enriquecedor posible en búsqueda de una promoción efectiva de las competencias emocionales del alumnado, es decir, se necesita una colaboración constante entre el alumno/a, familias, docentes, y el mismo facilitador. Con esto se buscó que los efectos no solo se observaran durante las sesiones del Programa, sino que se extendieran con apoyo de sus redes sociales más cercanas a diversos ambientes, impulsando una mejor visión sobre sí mismos y, a su vez, un cambio en la concepción que han ido creando otras personas acerca de este colectivo y, en específico, sobre los y las participantes con quienes se trabajó.

En el ámbito profesional también busca beneficiar a la comunidad científica al contribuir en el conocimiento sobre temas de rezago nacional e internacional. Hoy día no son muchos los y las profesionales de la Psicología que se dedican a este campo de trabajo; además, a pesar de

ser las personas expertas en salud mental, su formación curricular suele incorporar pocas asignaturas sobre el tema específico de discapacidad intelectual desde un abordaje psicoeducativo, y mucho menos se incluyen materias acerca de educación emocional hacia tal colectivo, lo cual resulta imperante abordar cuanto antes dada la relevancia social que estos temas representan hoy día. A su vez, se requiere realizar más trabajos de investigación que despierten el interés hacia este campo aún joven y tan relevante en búsqueda de ambientes inclusivos y de aceptación a la diversidad.

Es en esta línea que *Emociona-dos* busca también ser una aportación, pues ofrece poner al servicio de cualquier profesional de la educación y de la salud interesado en el tema, una serie de estrategias integrales que sirvan para constituir una experiencia que potencialice el desarrollo de competencias emocionales de PcDI.

Es preciso mencionar que el Programa fue diseñado inicialmente para ser implementado en modalidad presencial, pero a inicios del año 2020 se presentó una pandemia sin precedentes debido a la enfermedad de COVID-19 que ha causado muchos cambios en la forma en que se lleva a cabo la vida cotidiana, incluyendo los medios para aprender y enseñar, haciendo que las personas acudan a buscar distintas alternativas para continuar con sus actividades bajo el enfoque de una nueva normalidad. Ante este panorama, la educación no se ha quedado atrás y ha promovido modelos de enseñanza en línea, a distancia, y de manera virtual, que permitan el uso de la tecnología con fines educativos.

En este sentido, el Programa *Emociona-dos* fue un proyecto adaptado a las necesidades actuales, ya que buscó tener flexibilidad en su diseño, misma que le permitió ajustarse a la modalidad de Tele-psicología (en línea y a distancia). Así pues, se trata de un momento histórico que exige adecuaciones en el trabajo realizado para prevenir y atender los efectos que estos tiempos puedan tener en la salud mental de las personas, en especial aquellas que viven con la condición de DI (Naciones Unidas, 2021).

Contar con programas puestos en práctica como el que se comparte, busca servir a la población con discapacidad intelectual como una herramienta para aprender mejores habilidades de respuesta ante lo que está ocurriendo en su vida cotidiana, además de representar un factor de protección frente a lo que el estado post-pandemia pueda traer consigo; situaciones como la actual son un recordatorio de que hoy más que nunca se necesita continuar los esfuerzos por fortalecer el desarrollo de competencias emocionales, y los beneficios preventivos que consigo pueda tener, en búsqueda de un mejor futuro.

El presente escrito se encuentra dividido en 9 apartados: primero, se documenta un breve recorrido histórico acerca de la conceptualización de la discapacidad intelectual y los métodos de intervención que han existido con el fin de ubicar al lector sobre el momento en que se encuentra este campo actualmente. Segundo, se exponen las bases teóricas de la educación emocional, las competencias abordadas en el Programa *Emociona-dos*, y una contextualización de cuál es el panorama que vive México sobre este tema. Tercero, se explica la visión Constructivista Sociocultural bajo la que se construyó el Programa, misma que sirvió como base para la planeación de todas sus actividades. Cuarto, se presenta formalmente al Programa *Emociona-dos:* sus características y componentes. Quinto, se detalla el método puesto en práctica para la aplicación del Programa en un grupo de jóvenes con esta condición. Sexto, se describen los resultados de la implementación; y en el séptimo capítulo se analizan y discuten estos últimos. En el capítulo octavo se muestran las conclusiones a las que se arribaron a través del Programa. El capítulo nueve expone algunos comentarios finales que pudieran favorecer futuras aplicaciones de *Emociona-dos*. Por último, en la parte décima se encuentran las referencias y anexos del trabajo.

CAPÍTULO 1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1.1. ANTECEDENTES

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), la discapacidad intelectual no es algo que las personas tengan, ni es algo que son; tampoco es un trastorno médico o incluso mental (Verdugo, 2003). En contraste, se refiere a "un estado particular de funcionamiento que (…) es multidimensional, y está afectado positivamente por apoyos individualizados" (Luckasson et al., 2002, p. 48).

Esta propuesta se trata de una definición que entiende a la discapacidad como una condición del desarrollo, y no como algo que defina todas las circunstancias en la vida de las personas. Desafortunadamente, la concepción no siempre tuvo este sentido, pues a lo largo de muchas décadas se dieron diferentes explicaciones acerca de su concepción y origen, mayoritariamente refiriéndose a ella como un mal de las personas, un castigo, o una enfermedad que había que curar; incluso hoy día siguen vigentes muchos tabúes y estigmas alrededor de la misma.

En el contexto mexicano la población con discapacidad intelectual (PcDI) ha sido históricamente olvidada, marginada y violentada al grado que, en la actualidad, se encuentra solamente por debajo de la comunidad indígena en tanto a niveles de discriminación. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2017) el 49.4% de la PcDI vive en condiciones de desigualdad y discriminación cotidianamente, algo realmente alarmante pues significa que aproximadamente la mitad del total no tiene acceso a servicios de salud, educativos y sociales de manera igualitaria que la población regular, hecho que afecta no solamente a las personas con la condición, sino también a sus familias, quienes igualmente se ven influidas por la situación.

Vivir con discapacidad intelectual en esta sociedad no es cosa sencilla, pues implica tener que cohabitar con una serie de limitantes cotidianas que impactan directamente en pocas oportunidades educativas, sociales, recreativas y de acceso a servicios de distinto índole. Lo anterior se debe, en parte, a la concepción cultural que se ha tenido históricamente acerca de tal comunidad.

A lo largo del Siglo XIX, y algunos años del Siglo XX, la visión hacia ellos y ellas fue mayoritariamente de forma despectiva; por ejemplo, en 1886 era común llamarles *idiotas o imbéciles*, en 1899 se agregó *deficientes* a la categoría de léxico cultural, en 1913 *imbécil moral,*

deficiente mental, en 1945 *subnormal severo, subnormal educable, inadaptado, delicado*, y en 1962 *psicopático* (Rivero, 2017b). El punto común en todas estas miradas era un enfoque determinista del desarrollo en el aprendizaje, es decir, veían a la discapacidad como un problema inherente a la persona que no pudo desarrollarse de la forma esperada, lo cual representaba ser meritorio de exclusión y segregación. También, se notaba el carácter fuertemente médico que tenía la concepción de discapacidad y la visión rehabilitadora, hecho que continuó predominando incluso hasta los primeros años de la segunda mitad del siglo XX.

No obstante, en la década de 1970 comenzaron a surgir alternativas educativas dirigidas hacia un cambio en el tipo de apoyos que se proponía para atender a personas que vivían con la condición de discapacidad, especialmente a través de la concepción de *Necesidades Educativas Especiales* donde se planteaba por primera vez un escenario distinto que otorgaba la posibilidad de complementar los modelos clínicos con supuestos creados a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Palacios, 2008) en dirección de un beneficio a este sector de la población; sin embargo, fue hasta el 2011 que se logró consensuar el concepto de *Discapacidad Intelectual* y los nuevos enfoques que trajo consigo.

Para entender dicho proceso de cambio en la visión y el panorama actual del tema, resulta útil mencionar algunos modelos teóricos y de atención importantes a lo largo de la historia que datan acerca de las conceptualizaciones de este constructo: cómo se fueron transformando los tratamientos, qué papel han jugado estas personas en la cultura, cuál ha sido la respuesta de la sociedad ante ellos y ellas y, sobre todo, brindan la posibilidad de rescatar las aportaciones de cada perspectiva con el objetivo de seguir mejorando las intervenciones actuales, y no repetir errores del pasado.

1.2 MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El planteamiento más antiguo del que se hace referencia es el conocido como Modelo de Prescindencia, ubicado en tiempos del imperio greco-romano. Como su nombre lo indica, esta visión asumía innecesarias a las personas con alguna discapacidad, creando en ellos y ellas sentimientos de vergüenza y generando en la sociedad actitudes de marginación, rechazo, aislamiento, e incluso abandono. Para dicho momento histórico las causas de la discapacidad se atribuían a motivos religiosos, los cuales eran resultado de un castigo para las familias de quién tenía esta condición por haber faltado a las leyes de dios (Palacios, 2008). Bajo estas ideas, las personas con discapacidad eran innecesarias pues no contribuían a la comunidad, por tal razón se podía prescindir de ellas; el proceso se llevaba a cabo mediante la eutanasia, o a través de la

creación de espacios exclusivos en donde sólo podrían interactuar con otros quienes compartieran la misma condición de vida. Se trataba de un modelo que justificaba la violencia, segregación y marginación de esta población bajo la idea del castigo divino que habría que pagar para compensar pecados (Palacios, 2008).

Una segunda visión relevante en la historia surgió algunos siglos después la que, por primera vez, dejaba de ver a la discapacidad como algo divino y malo, y pasaba a considerar que existen factores biológicos, innatos, y estáticos, causantes de dicha condición; éste se conoce como el Modelo Médico-Asistencialista o Rehabilitatorio (Palacios, 2008). Tal planteamiento ubicaba a la persona con discapacidad intelectual en una categoría clínica, lo que significaba que tenían una enfermedad conocida como *retraso mental* y que, al tratarse de algo orgánico, se consideraba podía ser curada. En esta perspectiva ya no se les veía como inútiles o prescindibles siempre y cuando pudieran ser rehabilitadas por un profesional, es decir, se encontraban en un rol de pacientes por lo que se debía hacer todo lo posible para sanarles, de modo que en algún momento disminuyeran sus diferencias y con ello lograsen integrarse, en la medida de lo posible, a la curva normal de desarrollo (Rivero, 2017b); y la educación especial se convirtió en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación (Palacios, 2008).

Atender a las personas desde esta perspectiva representó un gran avance en la búsqueda de factores biológicos determinantes de las diferentes condiciones con que puede vivir una persona. A pesar de ello, dicha visión dejó totalmente de lado los aspectos sociales y emocionales que podían limitar o potencializar el desarrollo de esta población, además de conferirles la tarea de adaptarse e integrarse a la sociedad, haciendo menos sus diferencias y luchando por transformarlas. Así mismo, prevaleció una enorme subestimación con relación a las aptitudes de las personas con discapacidad. En consecuencia, las respuestas sociales se basaban en una actitud paternalista, centrada en los déficits de las personas que se consideraba tenían menos valor que el resto (las válidas o capaces) (Palacios, 2008).

Una tercera perspectiva importante surgió con la llegada de la segunda mitad del siglo pasado: el Modelo Social o de Derechos Humanos, el cual apareció acompañado de una reforma mundial en la conceptualización de estos últimos. A finales de la década de 1970 comenzó un rechazó hacia el planteamiento de que las causas de la DI fueran de carácter biológico, y mucho menos religioso; en cambio, se planteó que éstas tenían una base social (Palacios, 2008). Dicho paradigma partió de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y es también el resultado de una sociedad que considera de manera negativa el tener presente a quienes viven una condición fuera de la norma.

Este modelo centró sus esfuerzos en la búsqueda de la autonomía de la persona para decidir respecto a su propia vida, y para ello era necesario eliminar cualquier elemento que representara una barrera, a fin de equiparar las oportunidades para todos y todas. Aquí se ubicó a la discapacidad fuera del individuo, y más bien se la adjudicaba la responsabilidad a la sociedad quien no ha sido capaz de identificar y otorgar el apoyo adecuado dadas las necesidades de todos quienes la habitan (Palacios, 2008); se trató de un marco que pretendía la reconstrucción de la sociedad en dirección de prepararla para poder hacer frente a los diferentes requerimientos de su población independientemente de su condición. Como se puede ver, negaba el determinismo biológico propuesto por el Modelo Rehabilitatorio y, aunque es cierto que significó un paso importante para terminar de desmitificar el tema de la DI, puso demasiada responsabilidad en los factores sociales, y no logró situarse aún en un punto intermedio que permitiera construir un espectro integral, ya que su énfasis fue solamente en el papel de la sociedad, dejando de lado los factores biológicos y, sobre todo, la interacción entre ambos elementos (Rivero, 2017b).

Las tres visiones anteriormente citadas constituyen un recorrido histórico que dio como resultado que la investigación se mostrara más activa y centrada en aclarar con mayor firmeza los orígenes de la condición, así como las bases que deberían de seguir las intervenciones en beneficio de esta población, y con ello desarrollar más y mejores programas de apoyo sin prejuicios, dotes religiosos, o determinismos.

Consecuentemente, con la llegada del siglo XXI se vivió la necesaria actualización de muchos conceptos, entre ellos el de *retraso mental* pues se argumentaba que éste sugería connotaciones negativas y estigmas hacia las personas con tal condición (por ejemplo, la idea de que estaban enfermas o eran menos con respecto al resto de población); dando paso no solamente a un cambio en la forma en que se nombraba, sino en su significado, tratamientos, apoyos y en general el lugar que se les otorgaría a las PcDI en la sociedad.

Por otro lado, estos antecedentes exigieron también un cambio de paradigma acompañando al nuevo siglo; se procedió a comprender a la discapacidad como algo dependiente del medio bio-psico-social de las personas y, a su vez, como parte de un espectro amplio de diversidad, logrando un punto intermedio entre los determinismos biológicos y los sociales, en búsqueda de crear mejores formas de intervención.

En el próximo apartado se habla con mayor detalle de dicho cambio en la conceptualización, cómo esto llevó a la creación de un Modelo Biopsicosocial para la atención de PcDI, y cuál es el panorama actual de apoyos en este campo.

1.3 PANORAMA ACTUAL DE LA ATENCIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL: EL MODELO BIO-PSICO-SOCIAL

A diferencia de lo que pudiera pensarse, el concepto de *Discapacidad Intelectual* es utilizado de manera común desde hace muy poco tiempo. Verdugo (2003) menciona que, incluso en la décima edición del Manual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AMRR), en el continente americano el término *retraso mental* seguía siendo el más usado y el cual, a pesar del nuevo énfasis contextual que venía con las corrientes emergentes a partir del establecimiento de los Derechos Humanos, se negaba a tener un cambio justificándose en las ventajas que a nivel clínico esto representaba (categorización, sistematización, etc.). Sin embargo, en dicho texto se refiere también que en algunos países europeos (a excepción del Reino Unido cuyo concepto utilizado es *dificultades de aprendizaje*) el término *discapacidad intelectual* ya comenzaba a hacerse de uso más común, argumentando que *retraso mental* podría conllevar un significado cultural peyorativo. Con el paso de los años, y debido a presiones principalmente europeas, e incluso con la intervención de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la AMRR terminó cediendo a cambiar su nombre por *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo* (AAIDD). Este paso podría parecer pequeño y valorado solamente por el cambio de denominación, sin embargo, fue muy relevante pues permitió adoptar un nuevo enfoque de intervención que se pudiera dirigir principalmente a la eliminación del estigma al que estas personas habían estado expuestas a lo largo de la historia, así como disminuir las desventajas y mejorar los modelos anteriormente vividos (AAIDD, 2011).

No obstante, fue hasta el 2011 (prácticamente una década después de la aceptación del cambio de nombre) que en la undécima edición de su manual la AAIDD (2011) aceptó el término *discapacidad intelectual* de manera oficial, entendiéndola como aquella condición originada antes de los 18 años y caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, y que se manifiestan sobre las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas de quien lo vive. La principal novedad de esta propuesta se centra en proponer un nuevo modelo teórico capaz de responder a los diferentes factores implicados en esta condición, alejada de determinismos preferentes hacia un solo denominador.

Como se puede observar, actualmente son sólo 10 los años en que se ha utilizado este nuevo término que busca englobar los aspectos multidimensionales de la discapacidad. Más aún,

este tiempo da una idea de las razones por las que, aún hoy día, dicha población sigue siendo estigmatizada de forma importante, pues es muy poco lo que se ha trabajado bajo tal paradigma en comparación con toda la carga histórica vivida.

Con el nuevo enfoque hacia la DI se dio lugar a que ésta pudiera entenderse como resultado de la interacción entre el individuo y su medio ambiente (contexto social y cultural). Así pues, surgió entonces el Modelo Biopsicosocial de atención a la discapacidad, que incluyó diversos factores con los que la persona se desarrolla a lo largo de su vida y el cual, si bien no ha sido la cúspide de la investigación, ha permitido fortalecer las intervenciones, y a su vez ser enriquecido a partir de otras miradas históricas.

El Modelo Biopsicosocial derivó de la teoría general de los sistemas (Bertanlanffy, 1995), cuyos postulados buscaron demostrar que, para entender el desarrollo humano, habría asimilar que el todo es más que la suma de sus partes, es decir, éstas no pueden comprenderse si se consideran aisladas del todo; las partes están dinámicamente interrelacionadas y solo a través de dicha relación es que puede concebirse a los seres humanos.

Así pues, la perspectiva Biopsicosocial consistió en un esfuerzo por unir los paradigmas previos para la atención de personas con alguna discapacidad: por un lado, aquellos estrictamente enfocados a los factores biológicos, y por otro, los inclinados hacia un determinismo social. En esa dirección, esta visión coloca como actor principal no solo a la persona con discapacidad, sino también a su familia, y su comunidad, y se plantea objetivos a corto, mediano, y largo plazo a nivel individual, familiar, social y comunitario, en la dimensión tanto física, como emocional también**.** Tal mirada propone el trabajo en red, lo que conlleva una corresponsabilidad e interrelación de todos los y las agentes implicados en la atención a esta población. Es el primer paradigma que promueve una visión de la discapacidad como un hecho multidimensional, lo que significa que, para que la atención a personas con esta condición sea integral debe considerársele como una totalidad, es decir, como un ente bio-psico-social, pues incluye en sí mismo/a los factores principales en el desarrollo del ser humano: composición y funcionamiento biológico, características psicológicas personales, y el medio social en donde se desenvuelve.

La Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2011) expone, además, las principales características y beneficios que componen este modelo:

- Permite la atención primaria en salud, recalcando lo esencial de la asistencia sanitaria y la importancia de que exista un costo accesible para todos.

- Aboga por la multisectorialidad, lo que implica el involucramiento de los diferentes actores sociales como instituciones, asociaciones, líderes y grupos comunitarios, para trabajar de manera coordinada y sistemática.
- Promueve un sistema de protección social que dé respuesta a las principales necesidades sociales y económicas que demanda este grupo prioritario.
- Otorga rehabilitación integral, que promueve procesos mediante los cuales las personas en situación de discapacidad utilicen los recursos de las áreas de salud, educación, trabajo, asistencia social y otras, con miras a desarrollar potencialidades de integración (OPS, 2011).

Esta visión resulta alentadora ya que exhorta a una participación activa de todo el medio, pues solo a través de ello se podrá realizar una integración paulatina de la PcDI a su contexto sociocultural, y una aceptación del mismo, donde los actores más cercanos son quienes comenzarán a generar un efecto de cambio en el resto de la comunidad, promoviendo la desestigmatización que por años han cargado, y la reintegración social (OPS, 2011).

A pesar del panorama amplio que han ofrecido estas nuevas perspectivas, y la presentación del Modelo Biopsicosocial propiamente, hoy día el apoyo continúa siendo muy poco, dato que se puede corroborar al mirar los planes de estudios de las distintas profesiones implicadas, así como los altos niveles de segregación a los que las PcDI siguen expuestos (Palacios, 2008).

Es necesario que aquellos y aquellas profesionales dedicadas a este campo se prepararen de manera adecuada para no repetir los mismos errores que la historia ha marcado, donde se ha estigmatizado a la población que vive con alguna discapacidad, y que han concurrido en los altos niveles de discriminación hacia ésta. Además, dada la evidencia y los nuevos enfoques de intervención, deben velar por un desarrollo holístico para los usuarios del servicio que les permita hacerle frente a la enorme cantidad de retos de la vida cotidiana, lo que lleva a replantearse cómo y dónde empezar. En tal sentido es importante continuar aportando en la investigación y propuesta de programas educativos con el objetivo de fortalecer el desarrollo socioemocional, a la par de otros conocimientos, de modo que se logre impactar positivamente en el desarrollo integral de las PcDI.

En esta línea de trabajo se hace evidente que hoy más que nunca se requieren instituciones que sean capaces de responder a la totalidad de dichas necesidades y no únicamente otorguen atención educativa, psicológica o médica. Además, se necesitan

profesionales comprometidos con esta nueva visión y la formación necesaria para llevarla a cabo; todo el personal que se vea inmerso en este campo deberá actuar con cuatro disposiciones claras en mente: apertura, inclusión, dignidad, y respeto.

Un apoyo importante del profesional en Psicología en específico es poner al servicio de las PcDI, sus familias, conocidos y conocidas, y para la comunidad en general, una serie de apoyos que favorezcan la inclusión, entre los que se encuentran aquéllos destinados al desarrollo socioemocional, y su uso para la promoción de experiencias de bienestar.

En el siguiente apartado se revisarán de manera general los orígenes y objetivos de la Educación Emocional, su estado actual en México, sus beneficios para el desarrollo integral, y el sentido de la promoción de programas como *Emociona-dos* destinados a mejorar las competencias emocionales, y con ello la cantidad de recursos y factores de protección con los que pueden contar las personas con Discapacidad Intelectual para afrontar la vida de una forma más plena.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN EMOCIONAL

2.1 ANTECEDENTES

El papel de las emociones en el desarrollo humano ha sido cuestionado de manera importante a lo largo de la historia. Hasta finales del siglo XIX aún prevalecía una visión de ellas como algo irracional, e incluso desventajoso a la inteligencia humana (Grewal y Salovey, 2006) pues, a partir de la revolución francesa y el conocido Siglo de las Luces, se privilegió el aspecto racional por sobre todo lo demás, y se volvió obligación de los planes y programas de educación el formar seres racionales, para quienes la emotividad no era algo que viniera bien, ya que dejaba ver una parte más animal de los seres humanos, la cual era pasional y alejada de la razón.

Con el pasar de los años, y la posterior llegada siglo XX, diversas investigaciones comenzaron a preguntarse si ese era el verdadero papel de las emociones en la vida humana, o había algo más que aún no se conocía respecto a ellas. Una de las primeras contribuciones importantes surgió a partir de la Teoría de la Evolución de Darwin (1872) quien, entre otras cosas, habló acerca del papel que éstas habían tenido en la adaptación de distintas especies, pues existía evidencia acerca de cómo jugaban su propio rol en situaciones de supervivencia y socialización, facilitando ciertas adaptaciones fisiológicas. Así mismo, señaló que es más fácil, por ejemplo, que en ambientes silvestres las especies sobrevivan si socializan y crean grupos, situación que, a su vez, requiere de una interacción armónica entre los y las integrantes para poder adaptarse; dicho proceso está fuertemente influenciado por las emociones (León, 2014). La postura de Darwin acerca de las emociones se puede resumir en tres puntos:

1) La emoción es universal,

2) Está determinada biológicamente, y

3) “Responde a un mecanismo comunicativo con función adaptativa, que permite responder ante situaciones de emergencia incrementando las posibilidades de supervivencia de un grupo” (Darwin 1872 en León, 2014, p.14).

Una de las tantas contribuciones de la Teoría de la Evolución fue que ésta derivó en un planteamiento dirigido a demostrar que contar con emociones no era algo desventajoso para las personas como históricamente se había pensado, en su lugar permitió teorizar un papel beneficioso de contar con ellas pues, al aprender a usarlas de forma adecuada, se podían favorecer las relaciones entre la misma especie, y con ello su probabilidad de subsistir.

A pesar de lo anterior, no fue sino hasta finales del siglo XX que comenzó una verdadera revolución en la concepción del papel de las emociones. El primer parteaguas en este sentido

llegó a partir de la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner quien en 1983 planteó la existencia no solo de 1, sino de 8 tipos distintos de inteligencia: Lógica-Matemática, Lingüística, Espacial, Musical, Corporal-Kinestésica, Intrapersonal, Interpersonal y la Naturalista (Gardner, 2004, p.217), reconociendo que para un desarrollo integral de las personas era necesario tener conocimiento acerca de ellas. Desde esta propuesta no hay un tipo que se sobreponga a otra, ya que todas pueden ser desarrolladas y ofrecer resultados complementarios en beneficio del individuo; más aún, son interdependientes entre sí y la adquisición y mejora de alguna puede facilitar los mismos procesos en las demás. Esto último fue de suma importancia, pues planteó desaparecer el protagonismo preferente de un solo tipo de conocimiento, y puso en la misma jerarquía a todos los demás, incluyendo aquél acerca de las emociones.

En esta perspectiva no se hablaba aún del conocimiento emocional formalmente, no obstante, las inteligencias intra e interpersonal ya dejaban vislumbrar la idea de que el ser humano podía ser capaz de conocerse a sí mismo y sus emociones y, además, podía aprender a usarlas en beneficio propio y de sus interacciones.

En tal dirección el trabajo de Salovey y Mayer (1990) resultó especialmente importante. Dichos autores fueron pioneros en hablar del concepto de Inteligencia Emocional (IE), a partir de la propuesta anteriormente citada, y la concibieron como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. De este modelo se hablará con mayor detalle en el próximo apartado, pero es preciso mencionarlo como uno de los trabajos más relevantes en la historia de la educación emocional, pues en ellos se comenzó a teorizar de manera formal y focalizada acerca del uso adaptativo de las emociones. Por primera vez, en comparación a lo que históricamente había sido, el panorama para la década de los 90 del siglo pasado era notablemente prometedor respecto al tema.

Otro suceso fundamental llegó en el año de 1995 cuando Daniel Goleman publicó su obra: *Inteligencia Emocional*, en la que logró hacer de nivel mundial el reconocimiento del papel de las emociones en el desarrollo íntegro del ser humano, reafirmando el paradigma anteriormente propuesto por Gardner, y dándole un lugar a la inteligencia emocional como parte de un espectro de Inteligencias Múltiples (Goleman, 1995). Esto constituyó un punto de inflexión en el estudio de la educación de las emociones, dado que se sentaron bases sólidas para aclarar que no sólo era importante la inteligencia cognitiva, sino que había otros tipos de inteligencia que podían desarrollarse en los seres humanos, y una de ellas era la emocional que, si bien no era la respuesta a todos los problemas, tampoco era un aspecto desventajoso o dañino, en cambio,

representaba un componente importante de la totalidad de recursos de los que una persona puede echar mano a lo largo de la vida para alcanzar mayor bienestar y felicidad.

A partir del trabajo de Goleman, la IE comenzó a tomar un papel relevante al momento de la planeación educativa en diversos países, en especial en España, Reino Unido y Estados Unidos de América (Durlak et al, 2017) donde se reconoció con mayor impulso su importancia, dando lugar a mayores búsquedas por comprender el término de forma que se pudieran aprovechar sus beneficios de la manera más adecuada posible.

Así pues, dado este nuevo interés surgieron 2 principales vertientes de investigación respecto a la IE: los Modelos Mixtos (Goleman, 1995), que se refirieron a ella como un compendio de rasgos estables de personalidad, en conjunto de competencias socioemocionales, aspectos motivaciones y habilidades cognitivas; y los Modelos de Habilidad (Mayer y Salovey, 1997), que la concibieron más bien como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación en el pensamiento humano.

Los Modelos Mixtos entienden a la IE como aquella habilidad para procesar información relevante de las emociones a partir de los rasgos estables de personalidad de cada persona (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Dichos modelos, hoy en día son los más aceptados en países como España, fruto del éxito del libro de Daniel Goleman, aunque una de las principales críticas es que, hasta hace unos años, se sugería que esto tenía más que ver con “razones de marketing y publicidad, que con la lógica de la argumentación científica” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p.67) pues no habían otorgado evidencia científica lo suficientemente sólida.

Por su parte, para los Modelos de Habilidad el papel de las emociones es ayudar a resolver problemas y facilitar la adaptación al medio (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005). A partir de esta definición, la IE se considera una habilidad centrada en el proceso de la información emocional que logra unificar las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar las primeras con el objetivo de facilitar el pensamiento efectivo, así como pensar de una forma más racional acerca de la vida emocional (Mayer y Salovey, 2009).

En el próximo apartado se ahondará más acerca del Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey ya que, por la evidencia, el apoyo científico mostrado, y la investigación que se está generando a partir de él (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) es necesario conocerlo y entenderlo, pues dio lugar a que años más tarde se desarrollaran propuestas tan importantes como el Modelo Pentagonal de Rafael Bisquerra, cuyos planteamientos sirvieron como base para el autor de esta tesis en la creación del Programa *Emociona-dos.*

2.2 EL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MAYER Y SALOVEY

Como se ha observado, la inteligencia emocional es un concepto relativamente joven; la primera definición fue dada propiamente hasta finales del siglo pasado por Mayer y Salovey, la cual ha vivido diversas reinterpretaciones, y que a grandes rasgos se define como:

> "Los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular conducta (…) se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar la información emocional" (Mayer y Salovey, 1997, p.3-33).

Este Modelo se centra mayormente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con el mismo. De esta forma, la IE se entiende como una habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de modo apropiado y preciso, la capacidad de asimilarlos y comprenderlos de una manera adecuada, y la destreza para regular y modificar el estado de ánimo propio y/o el de los demás (Fernández-Berrocal y Extremera 2002). En tal perspectiva la IE está constituida por cuatro grandes componentes: Percepción y Expresión Emocional; Facilitación Emocional; Comprensión Emocional; y Regulación Emocional (Ver Figura 1).

Figura 1

Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

Fuente: Adaptado de Mayer y Salovey, 1997.

Así mismo, los 4 componentes son interdependientes entre sí, es decir, para tener una adecuada Regulación Emocional es necesario llevar a cabo una correcta Comprensión Emocional, a su vez, para comprender eficazmente cualquier situación se requiere que haya Facilitación Emocional, y para ello, se debe contar con una apropiada percepción emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Las habilidades se pueden utilizar con relación a la misma persona, a lo que se le llama *competencia personal* o *Inteligencia Intrapersonal*, o sobre los y las otras, a lo que se refiere como *competencia social* o *Inteligencia Interpersonal*. Estos últimos aspectos son independientes entre sí, y no tienen que darse necesariamente de forma concatenada (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Así pues, hay personas muy habilidosas en la comprensión y regulación de las emociones propias, lo que le llevan a ser equilibrado emocionalmente a nivel personal, pero que al momento de poder relacionarse socialmente les es más difícil vincularse. Lo contrario también ocurre, pues hay quienes cuentan con un gran sentido de empatía y capacidad de comprender a los y las demás, pero que al momento de gestionar emociones propias se les dificulta en mayor medida.

Como se ha mencionado anteriormente, en el Modelo de Salovey y Mayer, la IE no se puede entender como una parte del carácter de una persona. Fernández-Berrocal y Extremera (2002) promueven esta visión pues mencionan que no se podría pronosticar el grado de Inteligencia Emocional Intrapersonal o Interpersonal a partir de las características de personalidad de un individuo, por ejemplo, alguien muy extrovertido no necesariamente es inteligente emocionalmente hablando, o al menos no en todos los casos. Sin embargo, no niegan que existe cierta interacción entre la IE y la personalidad, al igual que existe con la inteligencia cognitiva. En tal sentido, sí cabría la posibilidad de afirmar que las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, o con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. “Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive -milagrosamente- de forma integrada” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p. 3).

Entender la IE como una habilidad tiene consigo ventajas importantes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) como:

a) Proporciona un marco seguro de actuación, dado el rigor con el que se están llevando a cabo las investigaciones, y las evidencias que lo apoyan.

b) Ha estado acompañado de un constante desarrollo de instrumentos de medida tanto de autoinforme como de ejecución, además de permitir su continua contrastación empírica.
c) Ha facilitado el desarrollo de programas de intervención que sean factibles de evaluar. Este tipo de modelos permite averiguar mediante un diseño cuasi experimental pretest-intervención-postest, la respuesta a cuestiones como: si el programa ha sido efectivo, qué habilidades específicas han sido realmente modificadas por la intervención, y cuánto tiempo o sesiones mínimo se necesitan aplicar para que el cambio se produzca.

En el contexto de este trabajo, el modelo mencionado es muy trascendente pues, además de contar con gran aceptación científica a nivel internacional (González, 2015), permite comprender que, si la IE es una habilidad, puede ser entrenada y mejorada constantemente a lo largo de todo el ciclo vital en búsqueda de volver a las personas expertas en ello, creando así la posibilidad de fomentar programas dirigidos especialmente a desarrollar este tipo de inteligencia y los beneficios que trae consigo.

En ese marco cobró relevancia el trabajo de Rafael Bisquerra (2002) quien, con base en el marco anterior, propuso su propio Modelo Pentagonal de habilidades sociales y emocionales, con el fin de que éstas puedan ser enseñadas a través de planes educativos formales, mismo que constituye su propuesta de educación emocional dirigida al entrenamiento de distintas *competencias emocionales*, y cuyos planteamientos sirvieron como base esencial en la construcción del Programa *Emociona-dos*.

2.3 COMPETENCIAS EMOCIONALES

Saarni (2000) fue la primera autora en definir formalmente las competencias emocionales, explicando que son una amplia construcción que abarca la comprensión y regulación de emociones, la empatía, y la capacidad de hacerles frente de la manera más adaptativa posible, incluso cuando éstas son perturbadoras. Mencionó también que la competencia emocional señala la autoeficacia al expresar emociones en distintos medios sociales, y enfatiza la relación persona-ambiente, es decir, qué tan eficaz se puede ser en tanto a la propia expresión y regulación de las emociones, de tal forma que resulte beneficioso en el entorno social en que se desenvuelve el individuo.

Para esta autora la competencia emocional está formada por ocho habilidades relacionadas entre sí (Saarni, 2000):

1. Conciencia del propio estado emocional.
2. Habilidad para discernir las emociones de las y los demás con base en claves ambientales.
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional.
4. Capacidad de empatía.
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno y la expresión externa no siempre tienen que corresponder entre sí.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante técnicas de autocontrol.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones estará definida por el nivel de sinceridad expresiva y el grado de reciprocidad en dicha relación.
8. Autoeficacia emocional.

Por otro lado, Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que el término competencia se refiere a la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Además, destacan que el concepto se caracteriza porque: es aplicable a las personas; implica conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integradas entre sí; y se desarrolla a lo largo de la vida, por lo tanto, siempre se puede mejorar.

Por su parte, Bisquerra define la competencia emocional como:

> “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, incluyendo conciencia emocional, control de impulsividad, trabajo en equipo, así como cuidar de sí mismo y de los demás… es un concepto que integra saber, saber hacer y saber ser” (2009, p. 143).

Su planteamiento es que la IE al ser una habilidad se puede practicar y enseñar a través del entrenamiento en competencias emocionales, por lo tanto, es algo que se mejorará conforme al paso de la vida y nunca se llegará a ser un experto; significa un crecer y mejorar constantemente: un aprendizaje para la vida. Desde luego, si tiene estas características, es posible crear planes estructurados para enseñarla, en los cuales se pueda aprender acerca de las emociones, su importancia, y el cómo utilizarlas para el cuidado del bienestar personal y social. A estas intervenciones se les denomina programas de Educación Emocional.

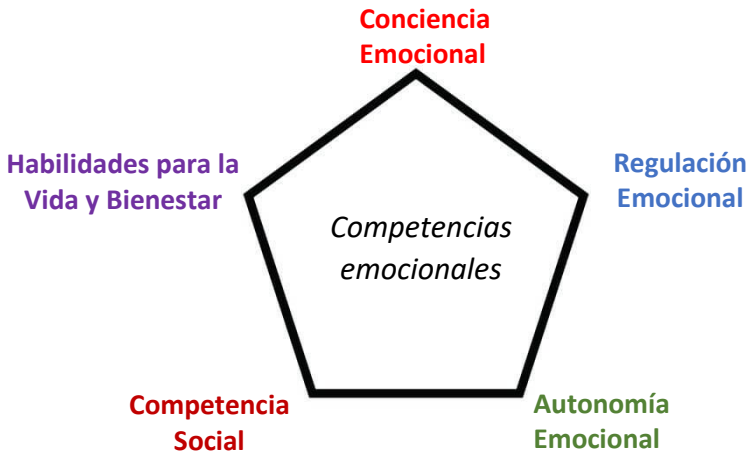
2.4 EL MODELO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL BASADO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES DE RAFAEL BISQUERRA

El Modelo Pentagonal de Educación Emocional propuesto por Bisquerra (2002) define cinco competencias emocionales no excluyentes entre sí, es decir, se pueden mezclar y practicar, pero para ser usadas como recurso educativo y facilitarlo lo más conveniente es trabajar una por una según los intereses. Las competencias propuestas son:

1. Conciencia Emocional: Se refiere a la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad de entender el momento emocional que permea diversos contextos. Aquí se incluye dar nombre a las emociones, comprender las emociones de los y las demás, y la toma de conciencia de la interacción de la triada emoción-cognición-acción.
2. Regulación Emocional: Es la capacidad para manejar emociones de modo apropiado. Aquí se practican estrategias de afrontamiento, la autogeneración de emociones positivas, y se enfatiza aún más en la relación emoción-cognición-acción.
3. Autonomía Emocional: Se trata de la capacidad de tener autogestión emocional personal. Se trabajan características como autoestima, automotivación, autoeficacia personal, actitud positiva, resiliencia, responsabilidad, y un análisis de las normas sociales.
4. Competencia Social: Es la capacidad de mantener relaciones sanas con otras personas. Se practican habilidades sociales, respeto por los y las demás, escucha activa, comunicación receptiva, comportamiento prosocial, asertividad, comunicación expresiva, compartir emociones, cooperación, prevención y solución de conflictos, y la habilidad para gestionarse en situaciones emocionales diversas.
5. Habilidades de Vida y Bienestar: Se refiere a la capacidad para llevar a cabo comportamientos adecuados y responsables para afrontar satisfactoriamente los retos de la vida diaria. Se trabaja en fijar objetivos adaptativos, búsqueda de ayuda y recursos, toma de decisiones, participación ciudadana, participación crítica, responsable y comprometida; y en general esta competencia se puede definir como “fluir”, dejarse ir con las emociones hacia un bienestar personal (ver Figura 2).

Figura 2

Modelo Pentagonal de Educación Emocional de Rafael Bisquerra



Fuente: adaptado de Bisquerra, 2009.

A fines de este trabajo, y por las necesidades específicas del grupo poblacional con el que se realizó la intervención, se hizo énfasis solamente en las dos primeras competencias descritas anteriormente: la Conciencia Emocional y la Regulación Emocional, puesto que constituyen una oportunidad inicial de formar bases sólidas del conocimiento emocional en búsqueda de un desarrollo integral.

2.5 CONCIENCIA EMOCIONAL

Es la primera competencia por desarrollar según el Modelo Pentagonal ya que, a simple vista podría parecer la más sencilla, pero representa la base del trabajo con las otras cuatro. La conciencia de las propias emociones es un requisito previo para desarrollar una correcta regulación, autogestión y, posteriormente, uso de las mismas en beneficio personal y social (Bisquerra, 2002).

Bisquerra (2009) define la conciencia emocional como la capacidad de hacer consciente las propias emociones y las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de una situación. Así mismo, implica el acto de reconocer las emociones y sus efectos en el comportamiento, salud, y pensamiento (Vivas et al., 2007).

Entrenarse en esta competencia significa saber qué se está sintiendo y por qué, además de comprender los vínculos entre sentimientos, pensamientos, palabras, y acciones, y conocer el

modo en que los sentimientos y emociones influyen en las decisiones que se toman; por tal razón supone la búsqueda consciente de las mejores maneras de expresar el estado afectivo.

Rieffe y De Rooij (2012) han ido más allá en la definición, señalando que la conciencia emocional incluye por un lado procesos atencionales, tales como la diferenciación entre emociones, localización de sus antecedentes o la capacidad de modular la activación fisiológica propia de la experiencia emocional y, por otro lado, aspectos actitudinales, como la detección de la experiencia emocional en uno mismo y en los y las demás. Por ejemplo, comúnmente los adolescentes suelen poner una atención notable de sus propias emociones, pero poca actitud para escuchar a otros, pudiendo estar la limitante más anclada al tema de la disposición, que a la habilidad propiamente. Lo anterior sirve también para situar el trabajo con población joven que vive con alguna discapacidad, pues en muchas ocasiones a lo largo de su vida éstas han vivido en estado de sobreprotección e incluso se han visto reemplazadas en múltiples ocasiones en la realización de actividades cotidianas (Schorn, 2009), lo que podría llevarles a concebirse como seres no capaces de hacer tales tareas por sí mismos, cuando esto no es necesariamente cierto, y la condicionante pudiera encontrarse más en su actitud y la de quienes le apoyan, que realmente en una falta de capacidad para lograrlo.

2.6 REGULACIÓN EMOCIONAL

Hablar de Regulación Emocional no se refiere a impedir el sentir una emoción, al contrario, implica dejarlas fluir, comprenderlas y aprender a expresarlas. Para ello es importante escuchar al cuerpo, y reconocer qué siente (Conciencia Emocional), controlar de manera inteligente lo que pasa, y comprender el sentir de los y las demás. Entender y expresar emociones fomenta relaciones de confianza, y mejores habilidades para resolver problemas, pues el repertorio de experiencias satisfactorias aumenta (López, 2009).

Bisquerra (2009) define esta habilidad como el ser capaces de manejar las emociones adecuadamente. Implica también tomar conciencia de la relación entre las emociones, los pensamientos, y las conductas (emoción-cognición-acción), así como desarrollar estrategias de afrontamiento y el uso de éstas de manera beneficiosa para la persona misma y quienes la rodean.

Esta competencia permite un manejo de la respuesta que potencialmente trae inconvenientes, independientemente de la índole de la emoción. A veces se piensa que sólo se tienen que regular emociones que generan estados de poco bienestar, pero la realidad es que incluso la alegría, llegada en forma desproporcionada, puede traer consigo formas poco

adecuadas de expresarla cayendo así en gritos, golpes, empujones, etc. debido al exceso de energía con el que se manifiesta. La regulación emocional permite una modulación de la intensidad, duración y la transición entre emociones, facilitando el manejo de emociones negativas (Saarni, 1990) y positivas.

Esta es, sin duda, una de las habilidades más complicadas de entrenar y dominar, difícilmente se llega a un punto de perfección, pero se puede trabajar en búsqueda de cada vez tener mejores alternativas para responder ante las distintas emociones que acontecen en el día a día. El crecimiento de ésta se encuentra asociado con una mejora en la competencia social, el bienestar emocional, y el ajuste emocional (Thompson y Waters, 2010).

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2002) la Regulación Emocional consiste en la habilidad de moderar o manejar las propias reacciones emocionales ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. Se ha considerado también como aquella capacidad para controlar emociones descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. A esta definición se le podría agregar que el manejo adecuado de las emociones implica más que sólo alcanzar satisfacción con sentimientos positivos y tratar de evitar o esconder los negativos, esta competencia supone un paso más allá, es decir, concebir, sentir, y vivenciar el estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de forma que no nuble el razonamiento, sino que lo complemente (Thompson y Waters, 2010).

En ocasiones se puede sentir que se sale de control una emoción, generando estados de estrés y ansiedad; el entrenamiento implica ser capaz de llevar a cabo técnicas de manejo de dichos efectos de modo que, una vez contenido ese desborde emocional, independientemente de la índole que tenga, se pueda decidir de forma prudente y consciente cómo hacer uso de esa información, de acuerdo con el momento emotivo, el ambiente en donde se encuentre y las normas que éste tenga; todo en pro de alcanzar un pensamiento claro, eficaz, y no basado en la impulsividad o la irracionalidad en la que se puede caer.

Una persona emocionalmente competente elige bien los pensamientos a los que hará caso con la intención de no dejarse llevar por la emotividad del primer momento e, incluso, aprende a generar estos pensamientos agradables y beneficiosos para manejar mejor las situaciones (Bisquerra, 2009).

En esa dirección, algunas de las técnicas más comunes para regular emociones según Calderón (2012) y que fueron utilizadas para la implementación del presente programa fueron:

- Respiración diafragmática: también llamada abdominal, se apoya de la respiración a través de dicho músculo para promover la relajación corporal.

- Relajación progresiva: se basa en el reconocimiento de que los músculos están tensos o hiperactivados, e incide sobre ellos para destensarlos progresivamente.

- Búsqueda de apoyo social: busca el reconocimiento de situaciones en donde se requiera de algún apoyo externo realizado por otra persona, y se actúe con base en ello solicitándolo explícitamente.

- Tiempo muerto: consiste en identificar los momentos en que no se está siendo capaz de reaccionar ante lo que ocurre, apartarse del lugar, buscar un espacio para recuperar la calma, regresar a la situación y reflexionar sobre lo ocurrido con el objetivo de resolver de forma adecuada el problema. No se utiliza para evitar la emoción, pero sí para enfocarla desde un ángulo distinto y con un nuevo inicio.

Es preciso aclarar que la eficacia e idoneidad de una determinada estrategia debe valorarse teniendo en cuenta el contexto en que se produce. De este modo, para saber si en un momento alguna técnica es más adecuada que otra, habría que valorar las funciones que desempeñan y ver si se consiguen resultados positivos a partir de su uso (Etxebarria, 2002; Koole, 2010).

2.7 PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN MEXICO

En un contexto tan abrumante como el que se está viviendo actualmente, es necesario reeducar a las nuevas generaciones de manera intencional, sistemática, planificada y efectiva (Bisquerra, 2009). Hoy día se necesita más que nunca una educación integral, pues la realidad demuestra que ya no es suficiente privilegiar el desarrollo cognitivo sobre el emotivo, y que cada vez la teoría se ve más superada por los fenómenos sociales emergentes; los grandes problemas de la humanidad en el siglo XXI son emocionales (Bisquerra y López-Cassá, 2020). Aunado a ello, con la reciente aparición de la pandemia provocada por la COVID-19 se vuelve aún más prioritario integrar estos temas en la educación formal, ya no sólo para contar con factores de protección ante lo que ha venido padeciendo el país, sino para hacerle frente también a una realidad post pandémica en donde los malestares mentales podrían verse en aumento (Gobierno de México, 2020).

No obstante, las reformas educativas gubernamentales del presente mandato (2018-2024) no cuentan con un panorama claro acerca de qué pasará con el tema de la educación

emocional del alumnado. A pesar de que en los últimos años han sido evidentes los beneficios de la misma en el desarrollo integral de diferentes poblaciones (Ciarrochi, et al., 2000; Ciarrochi, et al., 2002; Hinton et al., 2008; y Salovey et al., 2002) en México no se ha podido responder a ello pues, aunque la Secretaría de Educación Pública (2017) ha realizado esfuerzos por el reconocimiento de la importancia de la educación socioemocional, al momento de poner en práctica sus supuestos el panorama cambia, ya que no se le encuentra el tiempo ni espacio debidos, ni tampoco la preparación docente es suficiente para hacerlo efectivo; incluso, el profesorado ha manifestado sentir que, al momento de proponer planes de estudio promotores de habilidades socioemocionales, no se toma en cuenta su pensamiento, realidad práctica y sus propias aportaciones didácticas, (Castillo y Martínez, 2018). Sumado a ello, en la situación actual de pandemia, la puesta en marcha de programas oficiales de EE pareciera estar en pausa; el pasado 3 de agosto del 2020 el secretario de educación en turno presentó un plan de educación a distancia a través de la televisión y la radio en donde habría una serie de actividades a lo largo del día, en las que se trataran los temas principales en la formación de niños, niñas, y adolescentes, sin embargo, no mencionó cuál es el plan respecto a la educación socioemocional de los mismos. Lo poco informado por la propia SEP (2020) indica que este plan pone mayor énfasis en temas relacionados con matemáticas, lengua escrita y ciencias naturales, además de adicionar clases de vida saludable y valores.

Si bien es cierto que una educación enfocada en valores y cultura de la paz será pieza importante para un desarrollo armónico de las personas, no es adecuado dejar de lado la importancia del conocimiento emocional y cómo hacer un uso adecuado de éste, máxime en una situación de crisis mundial como la actual; más allá de distinguir principalmente qué es lo que está bien o mal hacer, la EE representa una oportunidad de vivir dichos retos de una manera más autónoma, regulada y efectiva de cara a las nuevas normalidades (Bisquerra y López-Cassá, 2020). Este momento histórico es una oportunidad de oro para replantear la educación y repensar prioridades de cara al futuro, no obstante, cada vez que se ha comunicado la autoridad escolar, ha insistido en que las metas del curso escolar se van a lograr y que los aprendizajes previstos se van a cumplir. Los otros saberes, los que la vida está demandando, los que surgen de la convivencia cotidiana, los de las relaciones interpersonales, “sencillamente no forman parte de los aprendizajes significativos de la vida del estudiante” (Díaz-Barriga, 2020, p. 25).

Actualmente el panorama de la educación emocional sigue siendo poco claro dadas las condiciones inciertas del país; por el momento sólo se puede concluir que es alarmante que no se encuentren soluciones adecuadas al problema educativo y social que ha vivido México. En

este sentido, la EE puede significar una aportación importante, ya no de forma opcional, sino necesaria e indispensable para un desarrollo con dirección de prevención de riesgos y promoción de bienestar para todas las personas; desarrollo y prevención como dos caras de la misma moneda (Bisquerra, 2009). No obstante, el tiempo sigue su curso, y el rezago en esta área continúa perpetuándose.

Los planteamientos de la presente sección no pretenden descalificar el esfuerzo de la autoridad educativa, pero sí cuestionar hasta dónde se está realizando una respuesta adecuada para impulsar el aprendizaje del alumnado, sobre todo en la situación actual. Las condiciones alarmantes reflejan las deficiencias de un sistema educativo desestructurado, y "orientado a la reclusión de los niños, niñas y adolescentes para que dentro de un horario completen un plan de estudios y usen sus libros de texto, no para que desarrollen aprendizajes significativos" (Díaz-Barriga, 2020, p. 25), ambiguo ante las demandas socioemocionales de la población desde sus orígenes hasta su condición actual, generando mayores desequilibrios y vulnerabilidad hacia las comunidades menos privilegiadas.

2.8 EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN MÉXICO

Ahora bien, si lo anterior es la realidad en la educación regular, cuando se trata de educación especial el panorama no es más alentador. La población con discapacidad es uno de los colectivos más excluidos de los ámbitos educativo, social y laboral a lo largo de la historia (Echeita, 2018) y, si se considera el rezago en la atención hacia la EE en general, así como la poca unificación de métodos inclusivos, se tiene como resultado que las PcDI se encuentran viviendo un doble factor de riesgo: por un lado, hay poca promoción de sus habilidades emocionales y, por otro, viven una escasez generalizada de oportunidades de crecimiento.

Hoy día algunas instituciones como la Confederación Nacional de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE, A.C) realizan un trabajo importante para la promoción de educación inclusiva para estudiantes que viven con esta condición. CONFE, A.C constituye una red nacional con 114 asociaciones que tienen como objetivo impulsar mejoras en la calidad de vida de estas personas y la de sus familias; así mismo, dirigen sus esfuerzos a la defensa de sus derechos, sensibilizando a la sociedad y participando en políticas públicas en conjunto con otras organizaciones de y para PcDI (CONFE, 2019). Sin embargo, en sus directrices educativas no hay rubro específico que se refiera al tema de la EE; si bien es cierto que ésta se considera como parte del desarrollo integral de las personas con DI, no hay una

iniciativa concreta que promueva entre las asociaciones miembro el trabajo sobre el aspecto emocional de dicha población.

Por su parte, en el marco de la educación pública se crearon dos modalidades escolares en búsqueda de responder a las necesidades educativas especiales que presentan las personas con discapacidad (SEP, 2002): Los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (ahora convertidos en UDEEI).

Los CAM son centros con vigencia actualmente en donde se atiende solamente a estudiantes que, por distintas circunstancias, no pueden estar integrados en una escuela regular. En teoría el currículum que tienen que abordar es el mismo que en una institución regular, pero con adaptaciones individuales para las personas que atienden (SEP, 2006) aunque, como ya se mencionó en los apartados anteriores, siguiendo este modelo educativo, la educación sobre emociones no se encuentra en una posición privilegiada; además, en el plan de educación a distancia, al menos hasta el momento en que se escribió el presente texto, no se había mencionado nada acerca de la labor de los CAM, hecho que deja ver lo descuidada que se encuentra el área pues, de acuerdo con los tipos de apoyo que requiere la población con la que trabajan (Thompson et al., 2010), su realidad de aplicación es distinta a la regular.

Por su parte, las USAER representaron instancias cuyo objetivo fue apoyar a la integración escolar del estudiantado con necesidades educativas especiales mediante la realización de enseñanza y evaluación psicopedagógica, así como asesoría a docentes y familiares. El personal de USAER estaba constituido por una persona directora, y por un o una profesional de cada una de las siguientes áreas: psicología, comunicación, trabajo social y docentes de apoyo. Es un planteamiento interesante pues proponía aulas inclusivas y multinivel (SEP, 2000), aunque toda la población usuaria debía necesariamente vivir con DI.

Al respecto, es preciso mencionar que en los más recientes años, las USAER han vivido una transformación en todo el país, hacia la actual Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), misma que busca equidad educativa, atención a la diversidad y ejercicio de los derechos de personas en esta situación a través de los servicios de personal interdisciplinario (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, pedagogos, etc.) adhiriéndose al enfoque Biopsicosocial de atención.

Sin embargo, dicho sea de paso, ninguna de las modalidades anteriores de atención educativa a esta población fue abordada en el plan de educación a distancia propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Como se puede ver, actualmente no se cuenta con un camino claro hacia donde se dirigirá la educación mexicana, y más aún cómo se pretende llegar (Castillo y Martínez, 2018). Sumado a esto, la pandemia de COVID-19 llegó a volver más difuso el panorama; y con ello la situación de PcDi, quienes constantemente parecen olvidadas por las instituciones responsables. Al respecto, la misma Secretaría de Educación Pública reconoce el histórico papel limitado que han tenido las instituciones de educación especial (SEP, 2002) y la urgencia de fortalecer el área de integración educativa; no obstante, la realidad muestra que ni la EE, ni la población con DI, son prioridad de atención en el momento actual ni lo han sido a lo largo de la historia de la educación mexicana.

Ante tal necesidad es evidente que se requieren trabajos, como la presente tesis, en búsqueda de poner atención a este aspecto tan descuidado en la educación del país. Pero, antes de explicar el Programa *Emociona-dos* y su propuesta de trabajo y aplicación, es necesario conocer un último aspecto importante que constituyó una clave para su diseño: el marco educativo desde el que se construyó. Así pues, en el siguiente capítulo se explican los principios del modelo constructivista sociocultural, su utilidad en el trabajo sobre la Educación Emocional y sus beneficios al aplicarse con personas con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO 3. MARCO CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Para la creación de las actividades del Programa *Emociona-dos* se tomó como sustento teórico el Modelo Constructivista con orientación Sociocultural. La base de este planteamiento es que, a partir de las disposiciones internas de cada sujeto y su interacción con el ambiente es que se da una construcción propia del individuo, y ese conocimiento no es una copia exacta de la realidad sino una elaboración que hace la persona misma (Carretero, 1997). Esto quiere decir, que el aprendizaje no se limita solamente a la transmisión, internalización y acumulación de conocimiento per se, sino que implica un papel activo del aprendiz para ensamblar, entender, extender, e interpretar, y por lo tanto construir conocimiento desde los recursos con los que cuenta.

En esta visión se concibe al aprendizaje como una experiencia única, es decir, que a pesar de que entre personas se comparte el mismo orden de desarrollo en tanto estructuras mentales, el cómo asimilan, ensamblan e interpretan la realidad será distinto para cada estudiante (Carretero, 1997), lo cual es de gran interés para esta tesis, ya que las PcDI no entran en la curva normal, es decir, no son idénticas al promedio de la población y, por tanto, la forma de intervención debe ser muy especializada. Es importante concebirles como tal y reconocer que la manera en que viven la experiencia de aprendizaje dependerá de la historia de vida de cada uno de ellos y ellas sumado a sus propias características de personalidad, como lo sugieren los métodos de intervención actuales derivados del Modelo Biopsicosocial de intervención.

En ese sentido, el Constructivismo Sociocultural también brinda la posibilidad de trabajar con su contexto inmediato: profesoras y familias, ya que, si el aprendizaje depende de múltiples factores, se debe hacer lo posible para que todos sean lo más enriquecedores posible entre sí.

Según Coll (1991, citado en SEP 1999) los principios socioculturales que imperan en la labor psico-educativa son:

a) Toma en cuenta los aprendizajes previos para potencializar los nuevos. En otras palabras, todos tienen una pauta e historias de aprendizaje distintas, siempre mediadas por el factor sociocultural en el que se ha crecido; entender esto ayuda a desarrollar mejores secuencias didácticas, y a su vez metodologías acordes con los conocimientos previos.
b) Establece una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer por sí solo, y lo que puede aprender a través del andamiaje (SEP, 1999), es decir, mediante la observación, imitación, seguimiento de instrucciones y/o colaboración con otras

personas. Esto representa a la conocida como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (SEP, 1999) que significa la distancia entre dos puntos del aprendizaje; se sitúa en medio del nivel de desarrollo efectivo y el potencial, es decir, entre lo que se conoce y lo que se puede llegar a conocer. Se requiere comprender que, al momento de llevar a cabo la educación, debe de situarse inicialmente en la Zona de Desarrollo Efectivo (nivel actual) y progresar a través de ésta para, eventualmente mejorar habilidades, y construir constantemente nuevas ZDP.

c) Da importancia al aprendizaje significativo (Arancibia et al., 1999). Es decir, por un lado, el contenido a enseñar debe ser potencialmente significativo a nivel lógico y psicológico, y por otro, el aprendiz debe estar motivado a llevarlo a cabo. Esto es en sí un reto, pues implica esfuerzo extra de los y las educadoras para no sólo enseñar lo que creen pertinente, sino hacerlo de manera atractiva y formativa para sus aprendices.
d) Comprende los esquemas de conocimiento del aprendiz y cómo usarlos para la potencialización del aprendizaje.
e) Reconoce la importancia del medio sociocultural en donde está dándose el aprendizaje, pues ningún conocimiento está fuera de éste. No solamente se trata de la interacción profesor/a-alumno/a la que debe tomarse en cuenta, sino las relaciones alumno/a-alumno/a, y alumno/a-entorno.

Como se puede ver, los planteamientos Constructivistas Socioculturales de la enseñanza y aprendizaje establecen que los individuos y su sociedad son quienes construyen el conocimiento cuyo aprendizaje debe de tener sentido en un contexto (Navarrete, 2005). Retomando a Vygotski (1979), el enfoque menciona que, en efecto, los procesos psicológicos superiores (lenguaje, comunicación, razonamiento) se adquieren primeramente en un contexto social y después se internalizan de manera individual, de ahí la importancia de reeducar muchas cosas en el ambiente del sujeto. A su vez, el aprendiz aprende mediante la actividad y la afectividad, es decir, un papel activo de sí mismo para aprender, y que dicho aprendizaje sea significativo para una mayor apropiación de los nuevos conocimientos; el encargado de diseñar estas experiencias significativas será el experto. Por otro lado, se trata de ser capaces de potencializar la ZDP de los y las aprendices, lo cual se facilitará con el uso del andamiaje con el experto y con otras personas. En resumen, es un crecer constante entre las experiencias del alumno/a, la persona experta (también llamada facilitadora), y el medio social.

En esa línea, se eligió este marco conceptual para trabajar educativamente con personas con DI, pues no solo reconoce la particularidad en los distintos ritmos de aprendizaje, así como la importancia de desarrollar aprendizajes que signifiquen para el alumnado, sino que, sobre todo, matiza el importante papel del aprendiz, así como su influencia sobre el medio en el que aprende y viceversa. De tal forma, se reconoce la interdependencia entre los agentes participantes del proceso educativo, en donde destaca la figura de un experto quien será el encargado de facilitar el proceso de aprendizaje.

Lo anterior fue muy útil al realizar la construcción de sesiones del presente Programa, en las que se siguió el paradigma descrito en el presente capítulo; así pues, se comenzaba con momentos donde el facilitador explicaba el tema de manera sencilla, después, buscaba conectar los ejemplos con la vida personal de cada alumno para volver significativo lo que se estaba tratando, luego, pasaba a poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos a través de una actividad que se resolvería entre todo el grupo, y por último, pedía se realizaran tareas en casa de manera que los y las aprendices pudieran plasmar sus aprendizajes por sí mismos/as. De esta forma se planteaba cumplir con la transmisión de conocimientos, activar el papel de todos los y las agentes y, en sentido último, la posterior independencia del alumnado para poner en práctica los nuevos aprendizajes.

En definitiva, la Teoría Constructivista Sociocultural ha promovido mayor conciencia entre los profesionales de la educación, respecto a lo trascendental que es tomar como punto de partida el conocimiento de su alumnado para crear experiencias de aprendizaje significativas, contextualmente pertinentes y útiles y, sobre todo, ha ayudado a que comprendan que es necesario encontrarle sentido a lo que están proponiendo, para después transmitirle eso a sus aprendices; necesitan dotar de la emotividad adecuada para que los conocimientos sean efectivos y duraderos (Navarrete, 2005), por lo cual se eligió para llevar a cabo el presente Programa, pues representa un trabajo activo y reflexivo hacia ambos lados de la educación: educadores y educados.

Adicionalmente, vale la pena mencionar que, con respecto al papel de las emociones la vida de las personas, el constructivismo sociocultural de Vygotski (1979) también reconoce su papel indispensable como parte del desarrollo íntegro de todos y todas. Este autor postulaba que no se puede separar la vida emocional de la cognitiva en general y, a su vez, el desarrollo de los procesos cognitivos transforma gradualmente la experiencia emocional, es decir, ambos están interactuando y modificándose bidireccional y continuamente. Lo anterior es muy relevante pues desde tal planteamiento no se le da mayor o menor peso al aspecto cognitivo por sobre el

emocional, más bien el autor hablaba de una complementación entre ambos y, sobre todo, de entender esto bajo los ojos de la interacción entre los organismos y su medio, de modo que las emociones, al ser entrenadas y orientadas correctamente, puedan consolidarse como un proceso psicológico superior, viéndose transformadas constantemente en tanto a su vivencia y experiencia (Navarrete, 2005); este argumento hace indispensable el poder instrumentar la Educación Emocional en la población en dirección de un crecimiento integral en donde, además, es primordial no sólo impactar sobre los factores internos de las personas, sino también hacerlo con lo externo, y así lograr una mejor promoción de ésta.

Para finalizar el presente capítulo es preciso aclarar que, en este contexto, el pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y significado en un ambiente pero, paralelamente, ellos mismos contribuyen a la formación de los medios sociales e históricos; es una constante relación diádica (Teppa, 2006). Resulta adecuado entonces utilizar un método que sea capaz de unir la teoría con la praxis y, al mismo tiempo, lo individual y lo social; una opción metodológica que tenga un carácter activo sobre la educación pero que también esté dispuesta a ser flexible e ir transformando las dinámicas de aprendizaje de acuerdo con las necesidades observadas en el grupo de aplicación; por ello en la presente tesis se utilizó un enfoque cualitativo de investigación, así como un diseño de Investigación Acción Participante, los cuales se explican con mayor detalle en el capítulo 5 pues constituyen al apartado del Método con que se implementó el Programa.

Teniendo claro el marco conceptual, así como el modelo psicoeducativo del cual se partió para la realización de la propuesta del Programa *Emociona-dos,* en el próximo capítulo se procederá a hablar propiamente de éste: su origen, características y componentes.

CAPÍTULO 4. PROGRAMA *EMOCIONA-DOS*

A partir de las necesidades expuestas hasta este momento, y dada la escasez de programas de educación emocional para PcDI, nació la presente propuesta titulada: *Emociona-dos*. En ésta se busca apoyar al desarrollo integral de dicha población mediante la promoción de habilidades socioemocionales, en específico la Conciencia y Regulación Emocional, de tal forma que la comunicación efectiva de sus emociones, y sus maneras de manejarlas, se vean beneficiadas y, con ello, sus interacciones se enriquezcan en diferentes ámbitos, dado que la evidencia sugiere que, si las emociones son concernientes a todas las personas, aquellas con DI tienen una vida emocional tan rica como las demás (Ruiz, 2016), y no habría razón para excluirlas de este aprendizaje.

Más aún, en las interacciones entre cognición y emoción con las que el ser humano actúa normalmente, en muchas ocasiones el intelecto intenta explicar lo que se siente (Ruiz, 2004), y racionalizar sobre las emociones; en el caso de la discapacidad intelectual, incluso por definición, esto no estaría ocurriendo, por lo que personas con tal condición distorsionarán en menor medida sus emociones, y las experimentarán en toda su riqueza, e incluso con mayor intensidad que muchas otras poblaciones; por lo anterior es muy importante que aprendan acerca de ellas a través de una adecuada enseñanza, de forma que los efectos de su vivencia emocional en la vida diaria puedan ser aprovechados del mejor modo posible.

Por otro lado, el Programa *Emociona-dos* también se propuso proveer una serie de estrategias útiles puestas en práctica previamente, para que cualquier persona interesada en el tema pueda hacer uso de ellas, de manera que profesionales, familias, sociedad, y las mismas PcDI puedan apropiarse de dichas herramientas y así construir nuevos aprendizajes.

Emociona-dos está construido tomando como referencia el Modelo Pentagonal de Rafael Bisquerra (2009), y sus actividades se proponen desde el marco Sociocultural de la enseñanza. El nombre busca dar a entender que este no es un trabajo individual, sino que es a partir de la cooperación con la otredad que la formación de cualquier persona se enriquece; significa que entre dos o más el aprendizaje fluye mejor. Es por ello que, si bien está dirigido principalmente a personas con DI, también considera que éstas no son las únicas con quienes es conveniente trabajar, por lo tanto, propone la indispensable colaboración de familias y profesorado durante la implementación, de forma que los efectos del Programa puedan verse potencializados.

Al respecto, la investigación educativa, en especial las indagaciones que han profundizado en las condiciones que coadyuvan a la mejora de las escuelas y al aprendizaje (IISUE, 2020), ha documentado ampliamente la importancia del apoyo familiar y docente.

Con respecto a las familias, de acuerdo con De la Cruz (2020), se ha demostrado que:

- existe un impacto efectivo de las expectativas positivas de ésta hacia los hijos en el logro educativo.
- existe una importante influencia de los estilos de crianza sobre el aprendizaje;
- hay un efecto positivo de los entornos familiares que promueven la autodirectividad, la autoeficacia y la autoestima de sus integrantes, y
- son muy relevantes los valores que se transmiten en dirección de formar ciudadanos libres y con capacidad de decisión.

En tanto al papel docente, se ha reportado que es sin duda una de las claves en la transmisión de conocimiento en el ámbito escolar, pues son ellos quienes fungen el papel de expertos y quienes facilitarán el andamiaje (Delmastro, 2008). Este último punto cobra importancia si se considera que históricamente el sistema no ha formado a alumnos y alumnas para la autorregulación y, aunque ahora se les exige asumir responsabilidades y un papel activo, estos procesos se aprenden y requieren de andamios que contribuyan a la autonomía y al pensamiento crítico (De la Cruz, 2020); es ahí donde el papel del profesorado es vital para la adquisición del aprendizaje por parte del alumnado.

Por tales razones, se decidió que el Programa necesitaba incluir la colaboración de los diversos actores y actrices implicados, es decir, hacer parte del Programa al contexto familiar y escolar del grupo. Así pues, si bien las familias y las docentes no constituyeron al objetivo principal de *Emociona-dos*, su apoyo resultaba indispensable en dirección de impactar positivamente en la vida de las personas con discapacidad intelectual a la que se dirigió la presente propuesta. En tal sentido, se contempló la participación de algún familiar que estuviera disponible durante las sesiones, y de las dos profesoras del grupo con el que se aplicó (éste último se describe en mayor medida durante el siguiente capítulo) como un apoyo complementario a la intervención que, si bien no tendría un papel tan activo como el del facilitador, sí resultaría positivo para alcanzar la meta propuesta.

Lo anterior dotó al Programa de una característica integral ya que no sólo buscó impactar directamente a los y las aprendices, sino que, de manera colateral, estaría colaborando con los agentes educativos más próximos con una meta común, lo que propicia a su vez la sensibilización

y conocimiento en estos últimos acerca del tema de educación emocional para personas con discapacidad intelectual.

En orden de cumplir este objetivo se plantearon una serie de estrategias didácticas que permitieran acercarse lo más posible a impactar en los diferentes contextos del medio sociocultural en que vive una PcDI. Dicha propuesta incluyó:

- Sesiones psicoeducativas en donde se llevaran a cabo actividades acerca de la Conciencia y Regulación Emocional de las seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, asco (desagrado), enojo, y sorpresa (Ekman, 1970). Esto constituye un marco de intervención facilitador-alumno/a.
- Tareas para realizar en casa y que tenían que resolver participantes y familia en conjunto, lo que representó el trabajo alumno/a-familia.
- Intercambio de información de manera bilateral por parte del facilitador y profesoras del grupo, de forma que se les hiciera partícipes en el desarrollo del Programa, siendo apoyos directos en las sesiones, y otorgando su retroalimentación sobre las mismas. Es decir, el fomento de la relación facilitador-docentes.
- Intercambio de información de manera bilateral entre facilitador y familias, de modo que fuera posible estar todos informados con respecto a: temas revisados durante el Programa, sugerencias de cómo apoyar desde casa el trabajo, resolución de dudas, recordatorios importantes, y retroalimentación escrita cuando fuera necesario. Este punto constituyó un eje de intervención facilitador-familias; y, finalmente
- Evaluación permanente del Programa: realizada por el facilitador a través de diarios de campo, guías de observación y registros anecdóticos, de forma que permitiera la mejora constante de *Emociona-dos* y con ello la respuesta del grupo hacia el mismo.

Cabe mencionar que originalmente el Programa se planteó para ser aplicado presencialmente de modo que el facilitador tendría un contacto directo con los alumnos, alumnas, profesoras y familias; no obstante, derivado de la pandemia de COVID-19, se tuvo que pensar en su adaptación a las condiciones actuales de salud y educación. Esto significó un reto importante pues hubo que replantear las actividades, así como los métodos de comunicación y construcción de conocimiento.

En este sentido, se crearon tres herramientas que pudieran conjugar las estrategias que propone el Programa, y a su vez permitieran ser implementadas en la modalidad de Tele-psicología:

- La primera fue la creación del Manual *Emociona-dos,* material que conjuntó las actividades a resolver durante cada sesión (trabajo en línea), tareas para realizar en casa con algún familiar (trabajo a distancia), y secciones dirigidas a estos últimos que pudieran servirles como ayuda en su vivencia como apoyos.
- La segunda fue la creación de un espacio virtual a través de la aplicación “Whats App” que incluyera al facilitador junto con las profesoras del grupo con el que se trabajó.
- La tercera trató de la implementación de diarios de campo, guías de observación, y registros anecdóticos por parte del facilitador, para realizar un seguimiento continuo de las sesiones del Programa.

La propuesta de *Emociona-dos* pretendió aportar un beneficio a quienes participaran en el Programa: ayudarles a que se conocieran mejor, contribuir a la construcción de su identidad como jóvenes capaces y valiosos, y que dicho conocimiento les facilitara una mejor interacción consigo mismos y con su entorno.

Situaciones de crisis como la actual representan una oportunidad y una necesidad de seguir aportando en el campo, además de continuar en la búsqueda de comprender cómo enriquecer esta área muy fértil aún para las ciencias sociales. En palabras de Fernández-Berrocal y Extremera:

“En momentos de fuertes cambios sociales, sería una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en la educación. Porque el educador ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, dotando de la formación pertinente a los educadores, hará que la convivencia en este milenio sea más fácil para todos y que nuestro corazón no sufra más de lo necesario” (2002, p.6).

A continuación, se procederá a explicar con mayor detalle en qué consisten las 3 herramientas propuestas por el Programa.

4.1 MANUAL EMOCIONA-DOS

Para la labor educativa, es sumamente importante hacer una conexión entre los contenidos de aprendizaje y la experiencia real de los y las estudiantes en dirección de que puedan aplicar los primeros en su vida cotidiana (ConstruyeT, 2019), de lo contrario serán conocimientos sin uso, y por lo tanto se perderán a lo largo de la vida.

En ese sentido, la idea de crear un manual surgió a partir de la necesidad de contar con una herramienta que, por un lado, facilitara el aprendizaje independientemente del grado de dominio de los participantes en cuanto a lecto-escritura y, por el otro, permitiera irse resolviendo desde cualquier lugar y que, al momento de compartir sus contenidos y actividades con otras personas del grupo, generara entusiasmo en los y las participantes.

Es cierto que en la actualidad se cuenta con manuales para un sinfín de productos, pero si se piensa en uno acerca de las emociones, el panorama no es tan abundante; son muy pocos los trabajos, además de ser productos aislados o diseños de caso único (Moreno, 2019). Tomando en cuenta que un material de este tipo facilita la adquisición y aplicación del conocimiento, resultó de mucha ayuda en la dirección de este programa, pues se pretendió que a través de su uso, las y los alumnos adquirieran mayor control sobre sus propias habilidades emocionales; así mismo, contar con esta herramienta facilitaría que las actividades pudieran ser llevadas a cabo en línea, a distancia, o incluso de manera presencial si se requiriera; es un material muy flexible que favorece la interacción del aprendiz con *Emociona-dos*.

Un segundo objetivo en su creación fue poder contar con un producto que, al finalizar el Programa, el alumnado pudiera conservar como evidencia de lo que pueden ser capaces de conocer y manejar con respecto a sus emociones. A su vez, la disponibilidad de este material permitiría poder acercar el trabajo en línea con el realizado en casa, pues éste buscó que las familias apoyaran a los participantes en la resolución de actividades después de cada sesión.

Para poder cumplir con sus objetivos, el Manual *Emociona-dos* se dividió en 3 secciones diferenciadas a través de títulos:

- La primera se trató de aquellas actividades a realizar durante las sesiones en línea, la cual se identificó por tener letreros con las leyendas de: “Día” y “Actividad” según correspondiera.
- La segunda indicaba el trabajo a realizar en la modalidad a distancia, consistente en tareas semanales a elaborarse en casa por participantes y familias en conjunto. En las mismas tenían que representar de modo libre cómo es, dónde se siente y/o cómo se regula la emoción, según el tema en turno. Esta sección se identificó a través de letreros con las leyendas de: “Día” y “Tarea” según correspondiera.
- La tercera trató de apartados creados por el facilitador, dirigidos específicamente a dar información y sensibilizar ante el tema a las familias. Ésta se identificó por letreros en color

azul claro con la leyenda: “Sección para mamás y papás”, y se encontraba al finalizar cada uno de los 6 temas principales.

Con el objetivo de enriquecer los recursos con los que contaba el Manual Emociona-dos, se decidió acompañarlo de seis sobres (disponibles en el Anexo 1) que contenían material adicional necesario para resolver actividades en las sesiones 2, 7, 10, 14, y 23 (todas están indicadas dentro del Manual, así como en las cartas descriptivas). Con esto se buscó evitar la necesidad de las familias por tener que conseguir algún otro recurso para la implementación del Programa, y no representarles un esfuerzo extra; lo único que se requirió para poder realizarse fue tener disponible en casa colores, lápiz y pegamento.

Para presentar de manera formal la propuesta del Manual *Emociona-dos,* se creó un video en la plataforma YouTube, que se encuentra disponible en el link: https://youtu.be/WoGbxdkERgI. En ese espacio se explica la función del mismo, los materiales, tiempos y formas de trabajo, de modo que cualquier persona que estuviera interesada, pudiese verlo cuantas veces lo necesitara.

4.2 COMUNICACIÓN VÍA RED SOCIAL (WHATS APP)

En la actualidad, y con el auge del internet en el siglo XXI, las redes sociales se han convertido en una pieza fundamental en la vida de las personas. En México 52.9% (INEGI, 2018) de la población tiene acceso a internet, ya sea mediante una computadora o por un teléfono celular, en ambas alternativas el ingreso a las redes sociales además de ser rápido resulta muy práctico y facilitador de distintas actividades, así como de la comunicación en sí.

Hoy día escribir un mensaje vía correo electrónico es mucho más veloz y eficaz que mandar el mismo a través de correo postal. Con base en este hecho, actualmente se puede hacer uso de las redes sociales para facilitar la distribución de información en cuestión de segundos, siendo la principal razón por la cual se decidió que, mediante el uso de la aplicación Whats App, se podría formar un grupo en el cual estuvieran integradas las profesoras del grupo con el que se trabajó y el facilitador mismo.

Con la creación de éste se buscó favorecer la comunicación dado que se podría realizar prácticamente de manera sincrónica; en tal espacio se compartieron las planeaciones previo a cada sesión con las profesoras, y se esperó una retroalimentación cuando lo consideraban necesario de forma que las actividades estuvieran lo mejor adaptadas posibles a las características de los y las participantes.

Así mismo, el grupo de Whats App pretendió servir como enlace indirecto con las familias pues mediante éste se les hicieron llegar recordatorios de qué actividades se estaban llevando a cabo, cuál era la tarea en turno, y qué materiales se necesitaban para las siguientes sesiones. También, sirvió para recibir dudas y comentarios provenientes de las mamás, además de tener un contacto mediado por las docentes del grupo, permitiendo contar con el respaldo de ellas, así como su asesoría y apoyo durante la aplicación del Programa.

De igual forma, se buscaba que este grupo virtual permitiera reunir evidencia de cómo iba cambiando la comunicación entre los agentes implicados en el Programa, así como conocer cuáles eran las respuestas a esta forma de comunicación, al Manual *Emociona-dos*, y hacia la planificación en general.

4.3 EVALUACIÓN PERMANENTE DEL PROGRAMA

Para terminar de enriquecer esta propuesta, y completar la evaluación integral de sus efectos, fue necesario que el facilitador realizara una valoración continua del Programa en búsqueda de mejorar, corregir, y mantener las estrategias que fueran resultando más adecuadas. Para apoyarse primeramente se decidió hacer uso de una guía de observación (disponible en el Anexo 2) la cual buscó conocer qué estrategias funcionaron para llegar a los objetivos planteados, por qué funcionaron, cómo mantener tales dinámicas, qué puntos de mejora en general se podrían observar, así como los cambios y efectos en los y las participantes. A su vez, se optó por realizar paralelamente diarios de campo y registros anecdóticos, buscando obtener un monitoreo permanente del proceso.

Dichos recursos de evaluación fueron elegidos dado que permiten realizar observaciones puntuales, recoger información prácticamente de forma inmediata en el medio donde se está llevando la actividad, centrarse en la descripción de los sucesos más que en la interpretación (y con ello valoraciones subjetivas del investigador o investigadora), y constituyen un acercamiento hacia las preguntas: quién, qué, cuándo y cómo, de lo que se está observando (Bonilla y Rodríguez, 1997). Esta visión fue especialmente útil pues al contar con un registro de aspectos relevantes a lo largo de las sesiones, se pudo categorizar, analizar e interpretar la información recogida de manera integral.

Adicionalmente, se optó por realizar la grabación audiovisual de las sesiones, con el objetivo de recuperar alguna información que no hubiera sido registrada en un primer momento, y completar los datos extraídos a través de los instrumentos previamente explicados.

Estas herramientas, sumadas a los comentarios y observaciones que pudieran surgir tanto de profesoras como de familias, permitieron realizar una crítica y valoración más objetiva en búsqueda de mejorar y causar el impacto esperado. El Programa buscó flexibilidad de formas, pero sin perder de vista el rigor en tanto a análisis y contenido.

Una vez expuesto el Programa *Emociona-dos* y sus herramientas, en el próximo capítulo se presenta su aplicación a un grupo de jóvenes que viven con la condición de Discapacidad Intelectual.

CAPÍTULO 5. EMOCIONA-DOS: UN PROGRAMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDO A JÓVENES-ADULTOS QUE VIVEN CON LA CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

5.1 MÉTODO

5.1.1 OBJETIVOS

Objetivo general:

- Diseñar, implementar y valorar el proceso y efecto de un programa de educación emocional, dirigido a la promoción de conciencia y regulación emocional de ocho personas con discapacidad intelectual, en colaboración con familiares y profesoras.

Objetivos específicos:

1. Hacia los y las participantes:
    - Mejorar su conciencia emocional de las 6 emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa, y desagrado).
    - Aumentar su uso de estrategias para regular emociones.
2. Hacia las familias:
    - Favorecer su participación activa en el Programa a través del apoyo a sus hijos en la realización de tareas en casa.
    - Promover que compartan sus observaciones, dudas, y recomendaciones respecto a formas de beneficiar las competencias emocionales en sus hijos e hijas.
3. Hacia las profesoras:
    - Favorecer su participación activa durante las sesiones del Programa, realizando intervenciones y observaciones hacia los y las participantes.
    - Promover su retroalimentación semanalmente acerca del Programa con la intención de mejora constante en su implementación.
4. Que el Programa:
    - Tenga un efecto positivo en las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional de los y las participantes.

5.1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general:

- ¿Cómo diseñar, analizar el proceso, y evaluar los efectos de un programa de Educación Emocional para personas con DI?

Sub-preguntas:

- ¿Qué marco teórico-metodológico fue útil al momento de diseñar un programa de educación emocional para jóvenes-adultos con discapacidad intelectual?
- ¿Cuál fue la utilidad de tener una perspectiva Socioconstructivista de la educación al momento de llevar a cabo las sesiones del Programa?
- ¿Cuál fue la utilidad de la Investigación Acción Participante dentro de la implementación?
- ¿Qué modificaciones se realizaron durante la aplicación que hayan favorecido o dificultado su realización?
- ¿Qué ventajas y limitantes se encontraron sobre la realización del Programa al ser llevado a cabo a través de la Tele-psicología?
- ¿Qué efecto tuvo el Programa sobre las competencias emocionales de las personas con discapacidad intelectual con quienes se implementó?
- ¿Cuáles actividades tuvieron mejor recepción por parte de los y las participantes?
- ¿En qué temáticas hubo resistencia para ser abordadas por parte de los y las participantes?
- ¿Con cuáles temáticas fluyó de mejor manera el trabajo durante la intervención?
- ¿De qué forma se dio la participación de las familias?
- ¿Cuál fue el efecto de la inclusión de las familias?
- ¿Qué formas de comunicación funcionaron de mejor modo para mantener el contacto con las familias?
- ¿De qué forma se dio la participación de las docentes?
- ¿Cuál fue el efecto de la inclusión de las docentes?
- ¿Qué formas de comunicación funcionaron de mejor modo para mantener el contacto con las docentes?
- ¿Cuál fue la utilidad de las 3 herramientas de trabajo propuestas en *Emociona-dos (*Manual, grupo de Whats app, y evaluación permanente) para lograr que el trabajo fuera integral?

5.1.3 DISEÑO

5.1.3.1 Enfoque Cualitativo

Este trabajo se realizó con una visión cualitativa de la investigación dado que la presente intervención no buscó cuantificar las variables en términos de examinar hipótesis estadísticas o inferenciales; en cambio, se propuso comprender cómo es que se realizaba el proceso de aprendizaje en la población atendida, así como entender su noción, y los cambios en la misma, sobre conceptos que no necesariamente tienen un equivalente numérico, como lo son las emociones y sentimientos (Hernández-Sampieri, 2018).

Normalmente este enfoque se usa para analizar conceptos poco estudiados o definidos, con número limitado de observaciones, en fenómenos relativamente únicos, o cuando existe la posibilidad de perder elementos esenciales al cuantificar una situación bajo estudio. Su propósito es encontrar el significado del fenómeno más que el establecer principios generales, y se suele incluir el estudio a profundidad de casos específicos a fin de descubrir cómo ocurren los eventos o hacerlos comprensibles (Yang y Miller, 2008).

En este tipo de estudios más que poner a prueba la adaptación de las teorías a una población, busca probar la consistencia de sus elementos a través de casos, y permite el desarrollo de nuevos componentes (Ragin et al., 2004), razón por la que se consideró adecuado dados los objetivos de la presente propuesta.

Debido a la naturaleza limitada en cuanto al número de casos, es imprescindible conocer el contexto en que ocurre el fenómeno a estudiar, así como considerar la recogida de información a través de una variedad de casos (Yang y Miller, 2008) es decir, de los diferentes actores involucrados. En esa dirección, esta visión exigió poder contemplar a las diferentes personas implicadas en la consecución del Programa: alumnado, profesorado, y familias.

Cabe aclarar que el enfoque cualitativo de investigación se basa en métodos de reunión de datos no estandarizados necesariamente, ni completamente predeterminados. La recolección de evidencia consiste, por una parte, en obtener y entender las perspectivas y puntos de vista de quienes participan y, por otro lado, en comprender las interacciones entre lo reportado a través de individuos, grupos o colectividades (Hernández-Sampieri, 2018). Lo anterior fue sumamente útil al momento de interpretar la información resultante, acto que se realizó a través de una triangulación de datos (Hernández-Sampieri, 2018).

Por último, se decidió el uso de este enfoque pues permitió al investigador recabar datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describió, analizó y convirtió en temas vinculantes a través de los instrumentos de evaluación, además de

reconocer sus tendencias personales; este punto es de suma relevancia pues en el tema de la educación emocional muchos de los beneficios alcanzados son de carácter subjetivo (Ruiz et al., 2009), y solo se pueden observar a través de las relaciones interpersonales y habilidades de regulación.

5.1.3.2 Investigación Acción Participante

Estar inmerso en un terreno tan poco trabajado como lo es la educación emocional para PcDI implica comenzar por diseños que busquen comprender el proceso a través del cual cada participante va adquiriendo estos conceptos, desde su perspectiva, y teniéndoles como centro de la intervención; además, se debe valorar constantemente qué actividades están teniendo efecto positivo en ellos y ellas, de forma tal que se logre una mejora en sus competencias emocionales.

En este sentido, el diseño seleccionado fue la Investigación-Acción Participante (IAP) pues representa un proceso que permite cambiar la realidad y afrontar los problemas de un grupo a partir de sus propios recursos y participación (Eizaguirre y Zabala, 2000). A su vez, exige una colaboración activa, no solamente de la persona, sino de la comunidad en sí que se ve implicada en el proceso, es decir, docentes, padres y madres de familia, y el facilitador mismo, trabajando juntos.

La IAP constituye para este estudio una opción de mucha riqueza ya que permite ir encontrando respuestas concretas a problemáticas que van surgiendo con todos los agentes implicados, quienes a su vez se convierten en co-investigadores que participan activamente en todo el proceso. Según Colmenares y Piñero (2008) los aspectos que distinguen a la IAP en el contexto educativo son:

a) El objeto de estudio: Explora los actos educativos como ocurren en los escenarios reales, dentro y fuera del aula. Se trata de una tarea colectiva, en la que pueden participar no sólo los facilitadores, sino otros actores como los padres, madres, docentes, estudiantes, etc.
b) Los procedimientos: Reúne tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia de todas y todos los implicados. Se utilizan técnicas de recogida de información variada como diarios de campo, videos, fotografías, cuestionarios, pruebas de habilidad, etc.
c) Intencionalidad: Su objetivo en la educación es ser beneficiosa a la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que se tiene de ella, y los contextos en que se lleva a cabo.

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que se logra comprender o modificar lo esperado (Hernández-Sampieri, 2018).

Tomar a la IAP como diseño director de esta intervención, permitió adaptar y mejorar los contenidos constantemente de acuerdo con las necesidades cambiantes y emergentes que el grupo pudiera tener. Además, promovió un enfoque cualitativo de investigación que se acercara a comprender el proceso y valorar el efecto del Programa.

5.1.3.3 Modalidad de Tele-psicología

Derivado del momento que estaba viviendo el mundo cuando se implementó la intervención, a raíz de la pandemia por el coronavirus SARS-COV2, se tuvo que adaptar la propuesta original a un modelo de Tele-psicología, lo que le permitió poder ser llevada a cabo en las modalidades: en línea y a distancia.

Esta alternativa es entendida como la prestación de servicios psicológicos, independientemente de su especialidad, empleando tecnologías de la información y de la telecomunicación, mediante su procesamiento a través de medios electrónicos (Consejo Nacional de la Psicología España, 2017). Dentro de dichos recursos se incluyen los dispositivos móviles, ordenadores personales, teléfonos, videoconferencias, correo electrónico, webinars, redes sociales, etc. La información puede ser transmitida tanto por vía oral como escrita, así como por imágenes, sonidos u otros tipos de datos, y tiene la ventaja de poder realizarse de manera síncrona (clases virtuales) o asíncrona (intercambio de mensajes vía redes sociales y trabajo en casa) (APA, 2013). Tal variante de intervención facilitó que el Programa pudiera llegar hacia la población pretendida, además de apoyarles en un momento de crisis social como el que se estaba viviendo.

La tendencia actual y futura se inclina con claridad en favor de la utilización de los servicios de Tele-psicología, tanto para el ámbito público como para el privado y en todas las especialidades de la profesión (Consejo Nacional de la Psicología España, 2017).

Si bien es cierto que el Programa *Emociona-dos* fue diseñado inicialmente para realizarse de manera presencial, dadas las condiciones se adaptó en contenidos y materiales, a recursos virtuales. Además, aunque esta modalidad ha sido utilizada con mayor presencia en los últimos años (APA, 2013), se ha practicado preferentemente en el ámbito clínico, constituyendo la

presente tesis un procedimiento novedoso en el área de la psicología de la educación, resultante de las condiciones de salud pública ya mencionadas.

Con este fin, se utilizó la aplicación digital llamada “Zoom” para poder realizar la implementación de manera sincrónica, éste es un servicio basado en la nube que puede ser utilizado para comunicarse con otras personas, ya sea por video, audio, o ambas, al mismo tiempo se puede disponer de chats en vivo, y permite grabar las videollamadas y reuniones virtuales; la aplicación se encuentra disponible en computadoras, teléfonos inteligentes y tabletas. Con respecto a los momentos asincrónicos éstos transcurrieron por medio de la aplicación Whats App.

5.1.4 ESCENARIO

Originalmente se propuso que el Programa fuera llevado a cabo dentro del Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial (CISEE, A.C). Este es un lugar al que asistía cotidianamente la población objetivo, y que trabaja desde un enfoque integral para el apoyo en la mejora de la calidad de vida de PcDI, o que presentan barreras para su inclusión social, así como la de sus familias. Todo lo anterior, dentro de un marco de respeto a sus derechos, y la intención de promover su autonomía y auto determinación.

El CISEE, A.C se encuentra ubicado en la Ciudad de México, y fue fundado en 1977, a petición de un grupo de padres y madres de familia con hijos e hijas con discapacidad intelectual, quienes se acercaron a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para pedir su colaboración y apoyo. A partir de tal vínculo surgió una alternativa que, por un lado, brinda educación de calidad a esta población y por el otro, constituyó un escenario de formación e investigación para los y las estudiantes de la universidad.

Actualmente este escenario atiende a alrededor de 42 jóvenes-adultos con discapacidad intelectual, divididos en cinco proyectos educativos organizados de acuerdo con la etapa o momento de vida de sus integrantes, así como sus necesidades de apoyo en las diferentes áreas del desarrollo. Tales proyectos son: Autosuficiencia y Bienestar Emocional, Desarrollo y Proyecto Personal, Formación Laboral, Vida en Comunidad, y Construyendo Identidad; este último fue el elegido para trabajar.

A partir de las condiciones de salud pública, las actividades presenciales del CISEE, A.C pasaron a una modalidad en línea y a distancia, en donde cada alumno o alumna tendría que, desde su hogar preferentemente, conectarse a clases mediante videollamadas, distribuidas a lo

largo de diferentes horarios durante la semana. En este contexto, para implementar el Programa en cuestión se ocupó el tiempo correspondiente a las clases de Educación Emocional.

5.1.5 PARTICIPANTES

Se llevó a cabo con 8 jóvenes-adultos (5 hombres y 3 mujeres) que viven con la condición de discapacidad intelectual con edades entre los 21 y 31 años (a efectos de guardar confidencialidad de sus identidades se referirá a ellos y ellas como: M, R, F1, LF, J, B, D, y P). Los participantes fueron elegidos mediante muestreo por conveniencia, es decir, se tomó a aquellos que pertenecían al Proyecto Educativo de Construyendo Identidad dado que compartían el mismo objetivo formativo en su plan institucional, además de que el trabajar sobre sus competencias emocionales podría significarles una mejora en la forma en que viven sus relaciones personales y sociales, así como en su desarrollo en general.

Este grupo está conformado por personas en proceso de construir su propia identidad como adultos valiosos, importantes y con derechos; en este sentido todas las clases que reciben están encaminadas en fortalecer la autopercepción positiva de sí mismos/as y en que, independientemente de la historia de vida y limitantes con los que hayan crecido, se vivan como personas capaces y lo más autosuficientes y autodeterminados posibles.

En ese proceso de construcción de identidad, el ser independientes para actividades cotidianas es todavía un área de mejora, haciendo que la cantidad de apoyos que requieren sea alta. Sus tiempos atencionales suelen ser cortos, y requieren de actividades o temas que les signifiquen altamente para lograr captar su interés en el trabajo, de lo contrario es sencillo perder su atención. Además, a lo anterior se ha sumado el reto que implica la educación virtual y el manejo de herramientas digitales, lo cual fue un proceso de aprendizaje nuevo también para toda la comunidad del CISEE A.C.

Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó el Programa Emocionados: una propuesta que buscó aprovechar sus habilidades, gustos e intereses con el fin de volver atractivas sus actividades y con ello tener un efecto positivo. Así mismo, buscó las herramientas digitales y físicas necesarias para que el trabajo en línea fluyera del mejor modo posible.

Para poder describir las características particulares de cada participante, mismas que los vuelven únicos y diferencian entre sí, se construyó la Tabla 1 (Disponible en el Anexo 3) en la que se describe con mayor detalle a cada uno con relación a su condición, lenguaje, características académicas, interacciones sociales, habilidades emocionales y el efecto esperado

que buscó el Programa pues, si bien todos y todas comparten la condición de discapacidad intelectual, son individuos únicos con intereses y habilidades propias.

5.1.6 MATERIALES

Dispositivos electrónicos (Tablet, computadora, o celular), conexión a internet, aplicación "Zoom", 8 manuales *Emociona-dos impresos*, 48 sobres de material de trabajo, colores, plumas, pegamento, y libro "Tristeza: Manual de usuario".

5.1.7 VIABILIDAD

Se contó inicialmente con la autorización por parte de la directora del CISEE. A.C., así como de los 8 padres y madres de familia, para llevar a cabo la implementación del Programa *Emociona-dos*, una vez por semana los días lunes, en un horario de 9:30 am a 11:00 am. Así mismo, la propuesta se avaló por las profesoras del grupo.

Adicionalmente, todas las partes estuvieron de acuerdo con que se podrían realizar adecuaciones en tanto al número, días, y temas de las sesiones, a lo largo de la intervención, siempre y cuando respondieran a las necesidades del grupo.

5.1.8 PROCEDIMIENTO

5.1.8.1. Detección de necesidades: el primer paso se realizó durante el proceso de servicio social del autor de la presente tesis; dicho periodo abarcó los meses de agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre del 2019 en la modalidad presencial. En dicho lapso se efectuó una observación participante a lo largo de las clases que recibía el grupo diariamente; todo lo examinado se registró a través de diarios de campo, mismos que permitieron detectar en el grupo la necesidad de fortalecer sus competencias de Conciencia y Regulación Emocional, dado que la carencia en el tema les ocasionaba problemas para resolver situaciones cotidianas, y sobre todo dificultades en la interacción con las personas que les apoyaban en el hogar y escuela.

5.1.8.2. Creación del Programa: A partir de lo observado, durante los meses de enero, febrero y marzo del 2020 se realizó el diseño del Programa "*Emociona-dos"* (anteriormente descrito en el capítulo 4).

5.1.8.3 Informe a la institución y participantes: En el mes de julio del 2020 se dio a conocer el Programa *Emociona-dos* al CISEE A.C, familias y profesoras*.* Posteriormente, se realizó un consentimiento informado dirigido a las familias (disponible en el Anexo 4) en el que se reunió su autorización de manera autógrafa.

En este paso, se le hizo llegar también a las familias y profesoras un vídeo a través de la plataforma YouTube en donde se presentaban audiovisualmente las características, componentes y logística del Programa (vídeo disponible en la liga https://youtu.be/WoGbxdkERgI).

5.1.8.4 Entrega de material: Durante el mes de agosto del 2020, se citó a las familias en una fecha y horarios específicos en las instalaciones del CISEE A.C para, a través de las profesoras, poderles hacer la entrega de los Manuales *Emociona-dos* impresos, y los sobres con material adicional, todo previamente provisto por el facilitador.

5.1.8.5 Puesta en marcha del Programa:

1. **Evaluación inicial de los y las participantes**: Se realizó con el objetivo de realizar una estimación del nivel real de competencias emocionales con las que contaba el alumnado al iniciar la intervención. En esa dirección, se aplicaron 3 instrumentos a los y las participantes, 1 cuestionario a sus familias, y 1 cuestionario a las docentes (Todos disponibles en el Anexo 5).

   En lo que refiere a los y las estudiantes, la evaluación se realizó durante una sesión en línea, donde resolvieron 3 tareas de habilidad propuestas por el facilitador:

   a. *Tarea 1 de habilidad "Dibujo libre"*: se les pidió dibujar de manera libre todo lo que conocían acerca de las emociones.
   b. *Tarea 2 de habilidad "Conciencia Emocional"*: se les mostraron diversas imágenes de personas vivenciando emociones, la persona participante tenía que pegar en el recuadro correspondiente a quien estuviera viviendo la emoción solicitada.
   c. *Tarea 3 de habilidad "Regulación Emocional"*: se les pidió describir la emoción que la persona en la imagen estaba viviendo, explicar qué le ocurrió, y buscar alternativas de acción para manejar esa emoción.

   Por su parte, en lo referente a las familias y profesoras se les hizo llegar un cuestionario creado por el facilitador, donde se les solicitó que, desde su perspectiva, valoraran si el alumno o alumna contaba con las competencias emocionales ya mencionadas, y proporcionaran ejemplos de ello en la vida cotidiana del alumnado.

   Para efectos de facilitación en el acceso a las evaluaciones, se decidió incluir los instrumentos dirigidos a participantes y familias dentro del Manual *Emociona-dos,* y para

el cuestionario a responder por profesoras, éste se hizo llegar a través de correo electrónico.

2. Implementación: Se llevaron a cabo las sesiones del Programa con duración de 60 minutos cada una, los días lunes y jueves en el horario de 10:00 am a 11:00 am (esta fue una adecuación respecto al plan inicial y se reporta con mayor detalle en los resultados) entre los meses de agosto y diciembre del 2020 (el plan de cada sesión se muestra en las cartas descriptivas disponibles en el Anexo 6). Durante la intervención los y las participantes resolvieron las actividades propuestas en su Manual durante el tiempo en línea, con la dirección del facilitador y apoyo de las profesoras, y de manera asincrónica se les pidió ir resolviendo en casa tareas de cada tema, en conjunto con su cuidador o cuidadora principal. Paralelamente el facilitador realizó el seguimiento de cada una de las sesiones mediante el uso de guías de observación y diarios de campo (ver Tabla 2).

Tabla 2

Evaluación durante el proceso (formativa)

¿Quién/qué se evaluaba?	Herramienta de valoración
Programa *Emociona-dos*	Guías de observación Diario de campo
Participantes	Resolución del manual y tareas semanales
Familias (cuidadores principales)	Tareas en el manual para realizar de forma asincrónica con sus hijos e hijas.

3. **Evaluación final de los y las participantes**: Se realizó con el objetivo de poder comparar el desempeño y los reportes al finalizar el Programa con respecto al inicio. Así pues, se efectuó en la última sesión, y consistió en la segunda y última aplicación de los instrumentos de evaluación: tareas de habilidad a participantes, y los cuestionarios a familias y profesoras (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Evaluación inicial y final

Persona informante	Instrumento utilizado		
Participantes	Tareas de habilidad	1	Dibujo libre
		2	Conciencia emocional (pegar situaciones)
		3	Regulación emocional (describir situaciones)
Familias	Cuestionario final		
Profesoras	Cuestionario final		

Nota. Las actividades para participantes y familias se encuentran impresas en el Manual. Las de las profesoras fueron enviadas por correo electrónico

.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación del Programa *Emociona-dos* en el grupo previamente descrito.

Para comenzar, es necesario mencionar que de la muestra inicial de ocho participantes, después de la sesión número 8, uno de ellos ya no pudo continuar debido a situaciones personales, haciendo no factible obtener resultados acerca del mismo, razón por la que se decidió no incluirlo en el reporte. Por consiguiente, en el presente apartado se expondrá lo obtenido únicamente a través de los siete alumnos y alumnas restantes, quienes sí concluyeron el Programa; así mismo, este dato significó que el 88% del alumnado que inició *Emociona-dos* logró terminarlo de modo completo.

Una vez aclarado lo anterior, se muestra la información sustraída a través de las evaluaciones, las cuales se realizaron en tres distintos momentos de la intervención: inicio, durante y final. En conjunto los resultados se exponen en dos grandes categorías: 1) *Efecto* y 2) P*roceso*.

La categoría *Efecto* se refiere al análisis de diferencias entre el desempeño inicial y final, por un lado, en las Tareas de habilidad 1, 2 y 3 realizadas por los y las participantes y, por otro, en lo encontrado a través de los cuestionarios aplicados a familias y profesoras del grupo, donde se categorizó la información de acuerdo con lo reportado por cada una respectivamente. Con este rubro se buscó conocer si hubo algún efecto del Programa, y en qué dirección se dio.

Por su parte, la categoría *Proceso* corresponde al reporte de cómo fue que transcurrió el Programa, es decir, la identificación de aquellas dinámicas que ocurrieron durante el mismo, y que pudieran tener influencia en los cambios finales observados. Esta información fue registrada a través de los diarios de campo, guías de observación, la grabación audiovisual de las sesiones y las propias actividades del Manual *Emociona-dos,* a través de lo cual se categorizó en distintos rubros de acuerdo con los objetivos del presente documento. Lo anterior permitió ver cómo fueron dándose los cambios en el alumnado, cómo fue modificándose la implicación de las familias y profesorado, su efecto en todo el proceso, y las adaptaciones que se tuvieron que ir realizando para adecuar el Programa a lo largo de su aplicación.

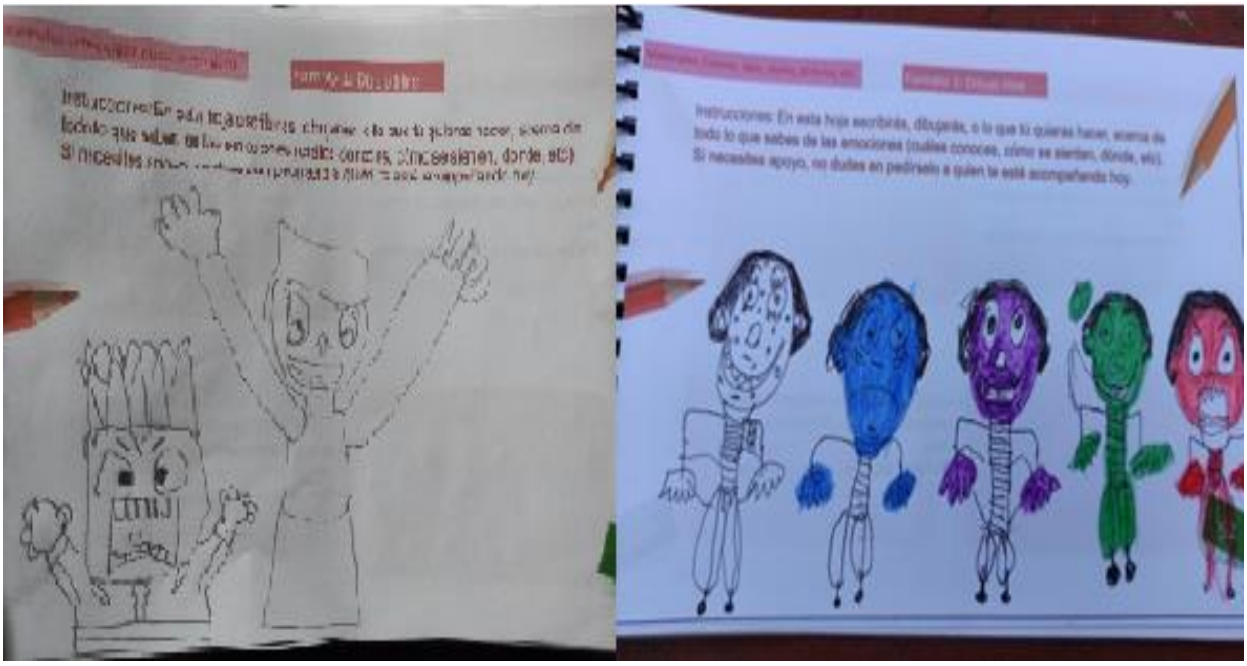
6.1) CATEGORÍA EFECTO

6.1.1) TAREA 1 DE HABILIDAD DE LOS Y LAS PARTICIPANTES (DIBUJO LIBRE)

En esta actividad se describió el desempeño de los y las participantes en función de la cantidad de emociones que representaron en sus dibujos de manera libre; la única instrucción fue que dibujaran todo lo que conocían acerca de las emociones (Ver Figura 3).

Figura 3

Ejemplo del tipo de dibujos libres elaborados: antes (izquierda) y después (derecha) de la intervención

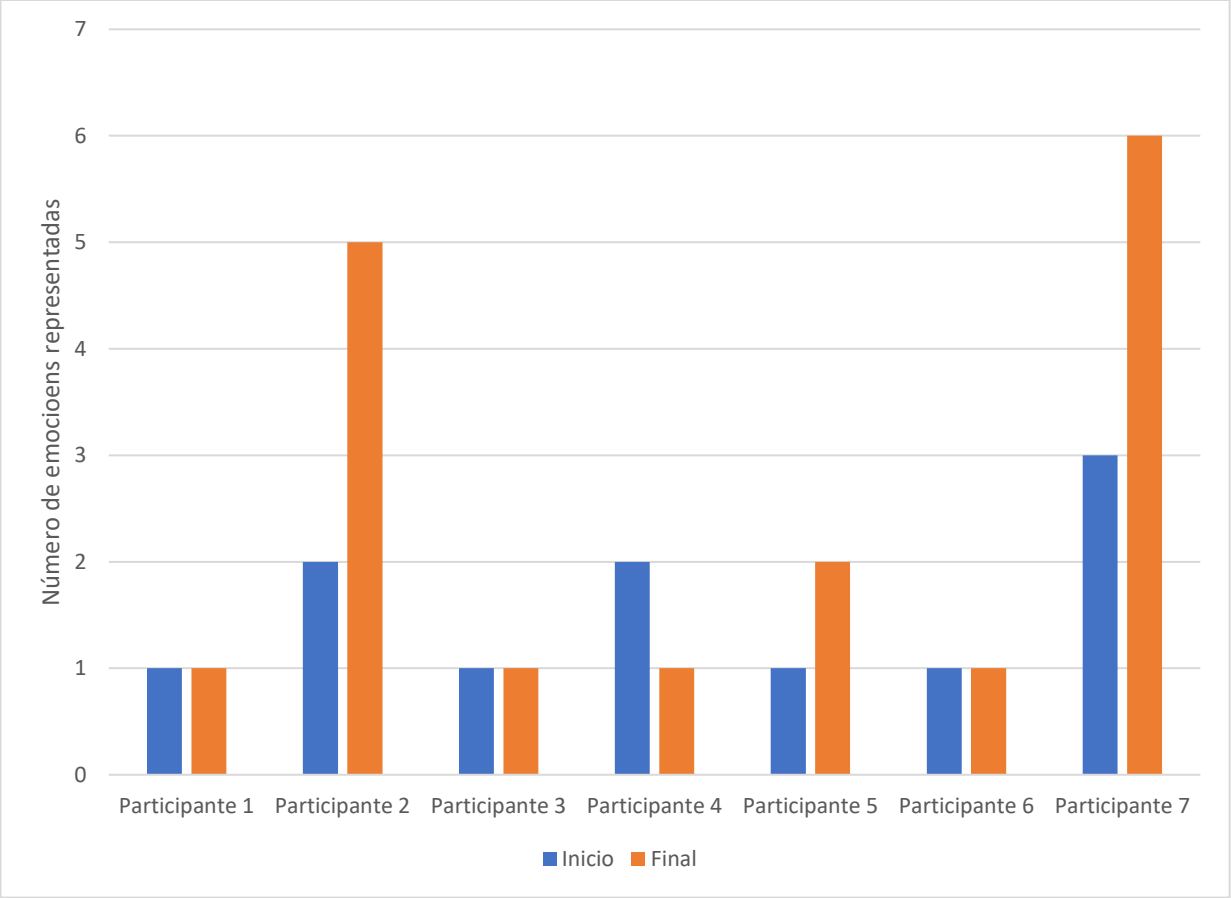


Fuente: Fotografías tomadas del Manual Emociona-dos elaborado por LF, participante del Programa: 10 de enero del 2021

En ese sentido, en la primera aplicación de la Tarea 1 solamente 1 persona dibujó tres emociones, y 6 dibujaron dos o menos. Así mismo, la emoción más representada fue la alegría. Por su parte, en la aplicación que se realizó al finalizar la intervención fueron 2 quienes dibujaron cinco o más emociones diferentes (alegría, enojo, miedo, tristeza, y asco) y en esa ocasión, estas personas incluso incorporaron descripción en sus trabajos sin que se les solicitara explícitamente (una lo hizo de manera extensa describiendo por qué se sentían así y qué podrían hacer con ello); 1 dibujó dos emociones (enojo y tristeza); 3 se mantuvieron solamente con dibujos de la alegría, y en 1 caso no les colocó rostro a ninguna figura (Ver Figura 4).

Figura 4

Cantidad de emociones representadas en los dibujos libres de los y las participantes

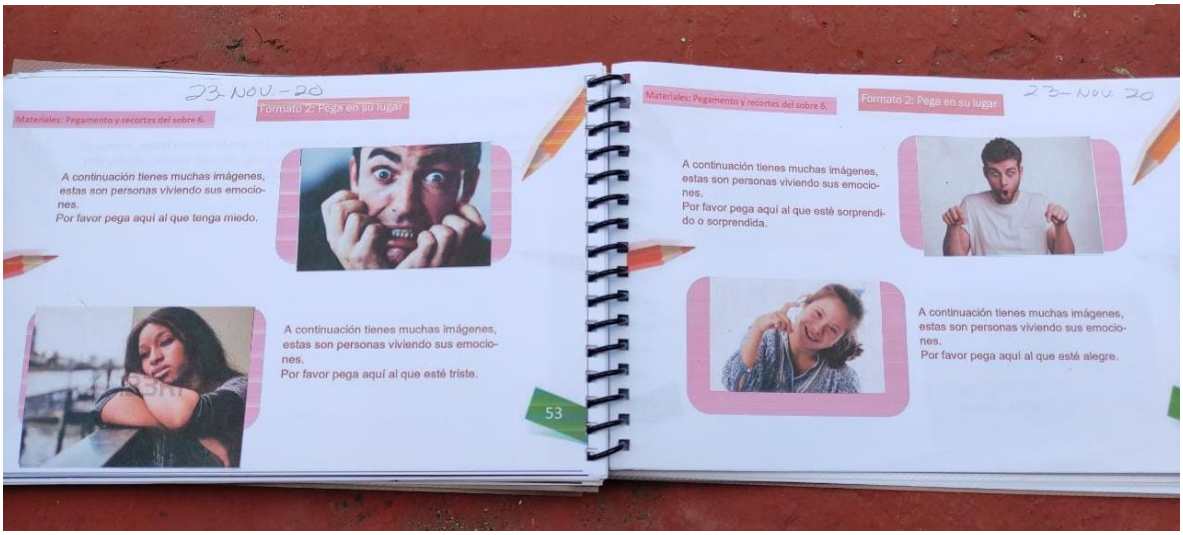


6.1.2) TAREA 2 DE HABILIDAD DE LOS Y LAS PARTICIPANTES (CONCIENCIA EMOCIONAL)

Para esta actividad se analizó su cambio inicial y final en función del número de aciertos que tuvieron de acuerdo con las situaciones en las que se les solicitaba pegar a una persona que estuviera expresando la emoción solicitada dentro de un recuadro indicado dentro del Manual *Emociona-dos*; el número máximo de aciertos eran 6 (1 para cada emoción) y el mínimo fue 0, para ello contaron con 12 imágenes disponibles para su elección. En la Figura 5 se muestra un ejemplo de cómo se realizó la resolución de dicha tarea.

Figura 5

Tarea de habilidad 2: Pega en su lugar la emoción indicada

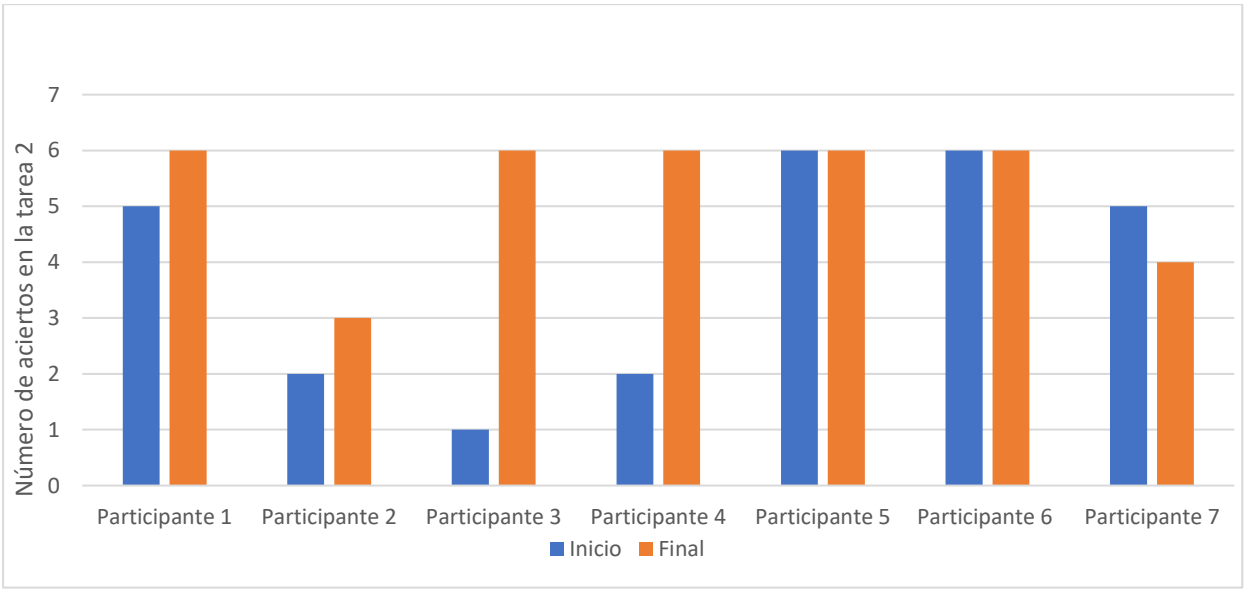


Fuente: Fotografía tomada del Manual Emociona-dos elaborado por R, participante del Programa: 10 de enero del 2021

Los resultados indicaron que 4 mejoraron su desempeño final con respecto al inicial, aumentando sus aciertos; 2 se mantuvieron igual al tener 6 de 6 aciertos, y solamente 1 presentó una disminución. El rango de mejoras osciló desde 1 a 5 aciertos en las tareas (ver Figura 6).

Figura 6

Tarea de habilidad 2: Conciencia Emocional. Aciertos por participante.



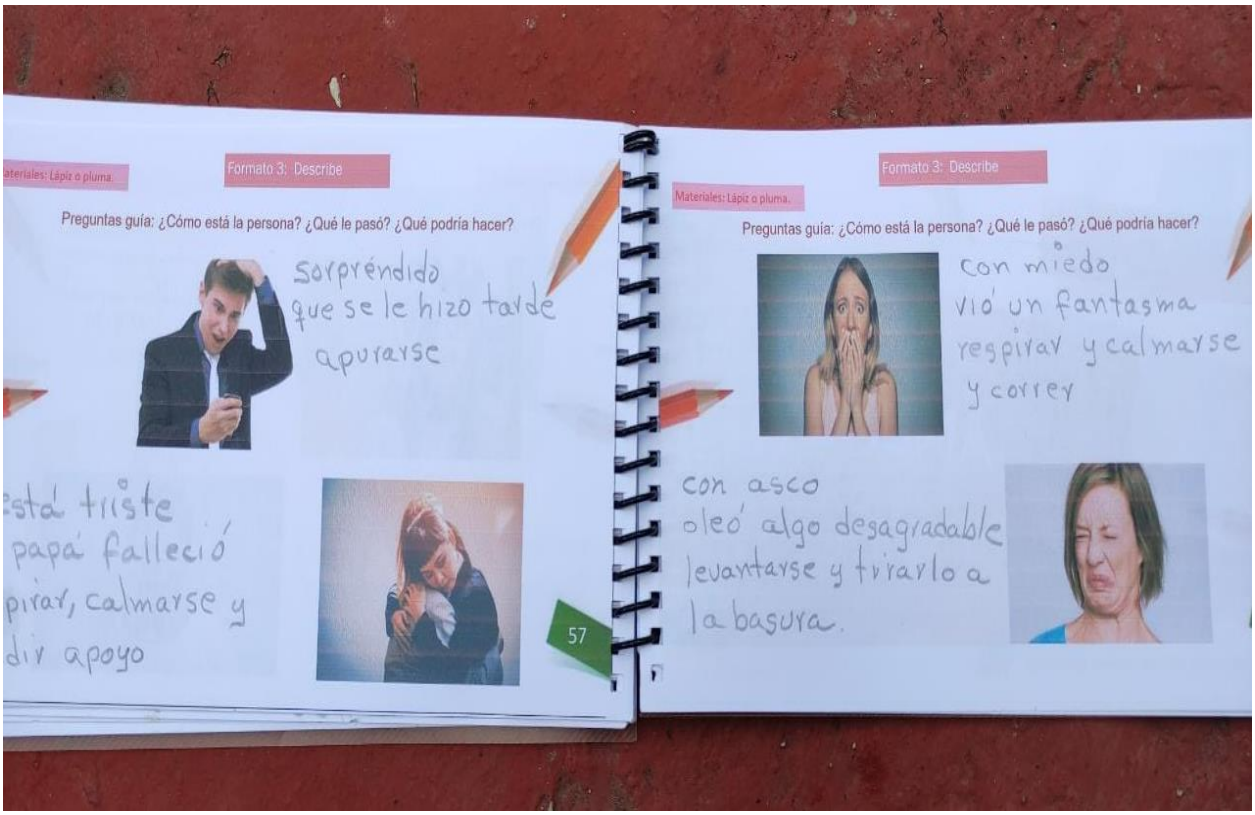
El desempeño en esta actividad sugiere que, para 6 de los 7 participantes el Programa resultó positivo pues mantuvieron o aumentaron su habilidad de identificación de emociones, y solamente a 1 le significó mayor dificultad y nula mejora en esta destreza.

6.1.3) TAREA 3 DE HABILIDAD DE LOS Y LAS PARTICIPANTES (REGULACIÓN EMOCIONAL)

Se analizaron las respuestas inicial y final de esta tarea, consistente en describir las situaciones que se les mostraban de personas viviendo las 6 emociones básicas (ver Figura 7).

Figura 7

Tarea de habilidad 3: Conciencia y Regulación Emocional. Describir (ejemplo).

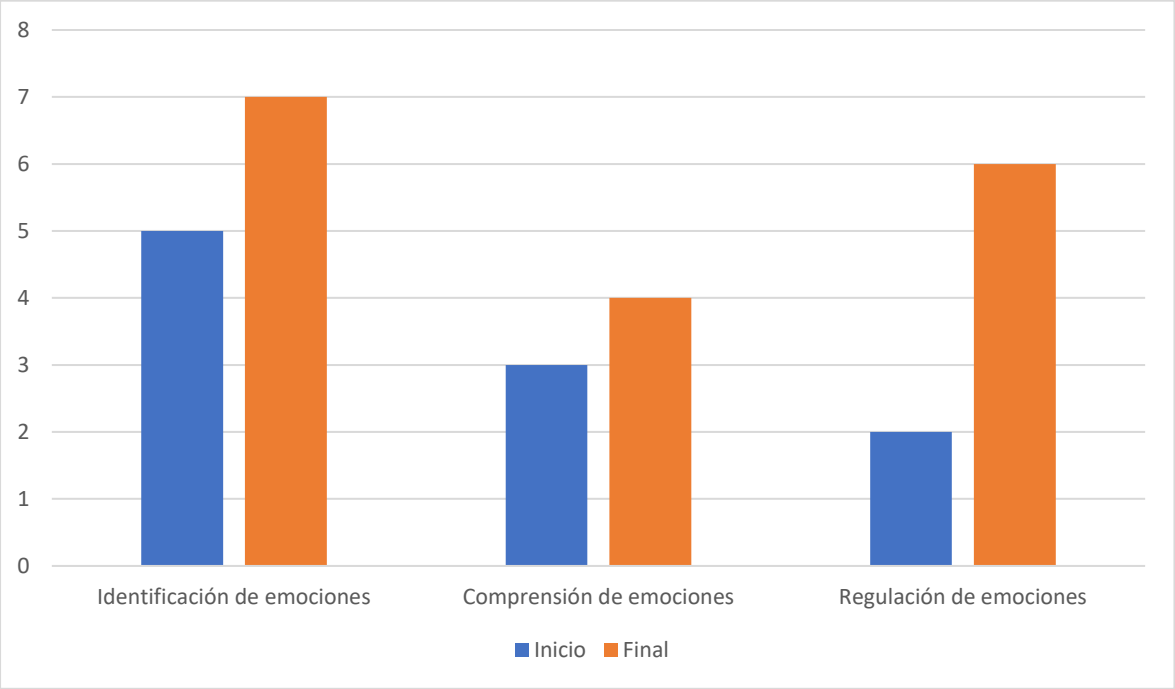


Fuente: Fotografía tomada del Manual Emociona-dos elaborado por D, participante del Programa: 10 de enero del 2021

En ese sentido, se evaluó si lograban identificar la emoción (Conciencia Emocional), comprender por qué se sentían así (Conciencia Emocional) y qué podrían hacer para manejar dicha emoción (Regulación Emocional). Los resultados se presentan de manera gráfica en la Figura 8.

Figura 8

Número de participantes que mostraron la habilidad en la ejecución de la Tarea 3



En términos generales, el desempeño en esta Tarea mostró un aumento en la cantidad de participantes que lograron identificar emociones, siendo que en un principio sólo 5 de ellos presentaban esta categoría en sus descripciones y al final lo logró todo el grupo.

Por otro lado, también se encontró un ligero aumento en la descripción del por qué se podían sentir así las personas, es decir, en su comprensión de emociones, pues al iniciar sólo se presentaba en 3 casos, y al finalizar estuvo en 4.

Por último, la subcategoría en que se ubicaron mayores cambios fue la de R*egulación* E*mocional* la cual presentó un aumento en su frecuencia de 2 a 6 apariciones en las descripciones de los y las participantes.

6.1.4) REPORTE DE FAMILIAS

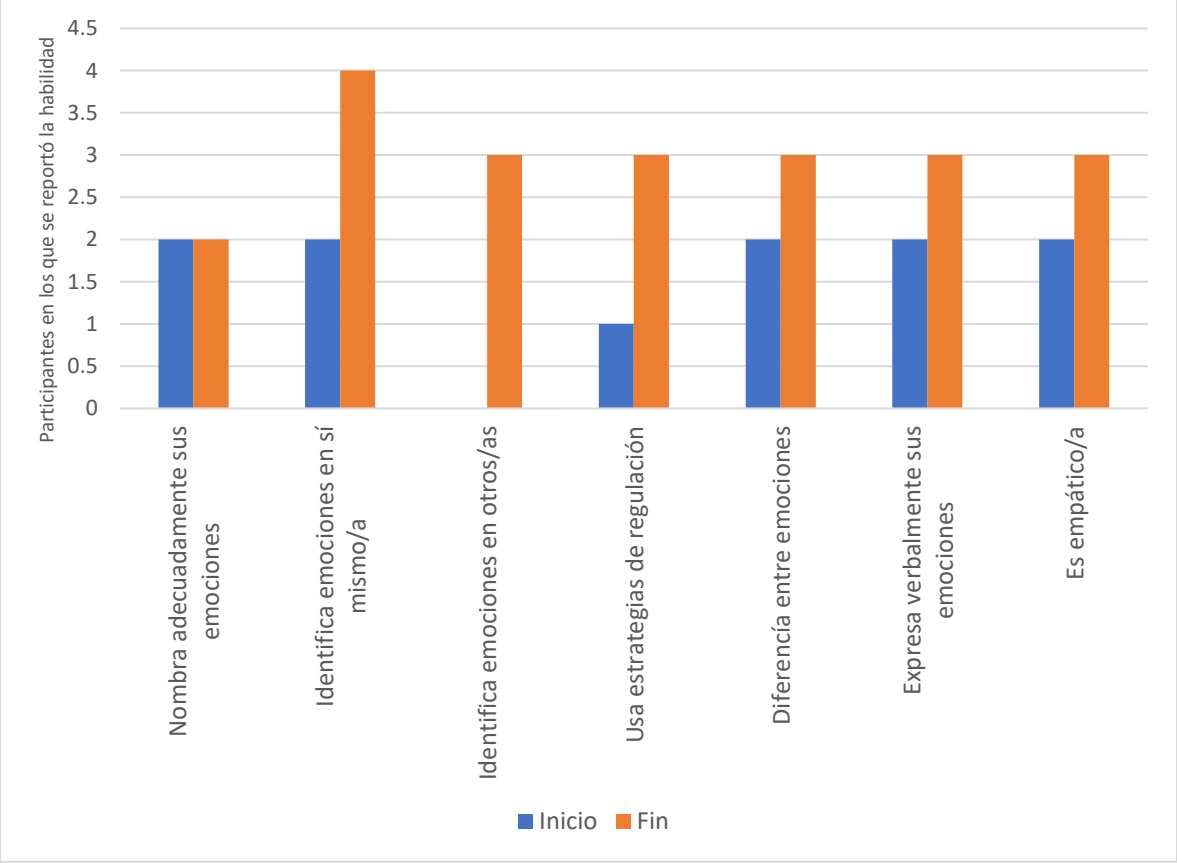
Al principio del Programa fueron únicamente 3 familias quienes realizaron la Tarea de responder el cuestionario inicial, a diferencia de la última sesión cuando este número ascendió hasta ser 5 de las 7 quienes lo completaron.

Comparando la información obtenida en ambos cuestionarios en conjunto, se pudo ver que las familias mencionaron principalmente las habilidades emocionales de: *nombra adecuadamente sus emociones, identifica emociones en otros y otras, identifica emociones en sí mismo, usa estrategias de regulación, expresa verbalmente sus emociones, confunde entre emociones,* y *siente empatía.*

Se realizó entonces un análisis acerca de qué tan frecuentemente aparecieron los rubros mencionados con respecto a los 7 participantes, y se comparó el momento en que lo reportaron, es decir, lo que mencionaron en un principio y al final. Los datos se presentan en la Figura 9.

Figura 9

Reporte de las familias respecto a las competencias con las que contaban sus hijos al inicio y final de la intervención



A partir de estas descripciones se observó que el cambio más importante percibido por las familias se dio en las categorías de: *identifica emociones en otros y otras* (que inicialmente no presentaba ninguno/a)*, identifica sus emociones,* y *usa estrategias de regulación*; así mismo, se reportó un efecto ligero en la *diferenciación de emociones, expresión verbal de sus emociones,* y

empatía; y ningún cambio en *nombra correctamente sus emociones*, en donde el Programa parece no mostrar evidencia acerca de un posible efecto.

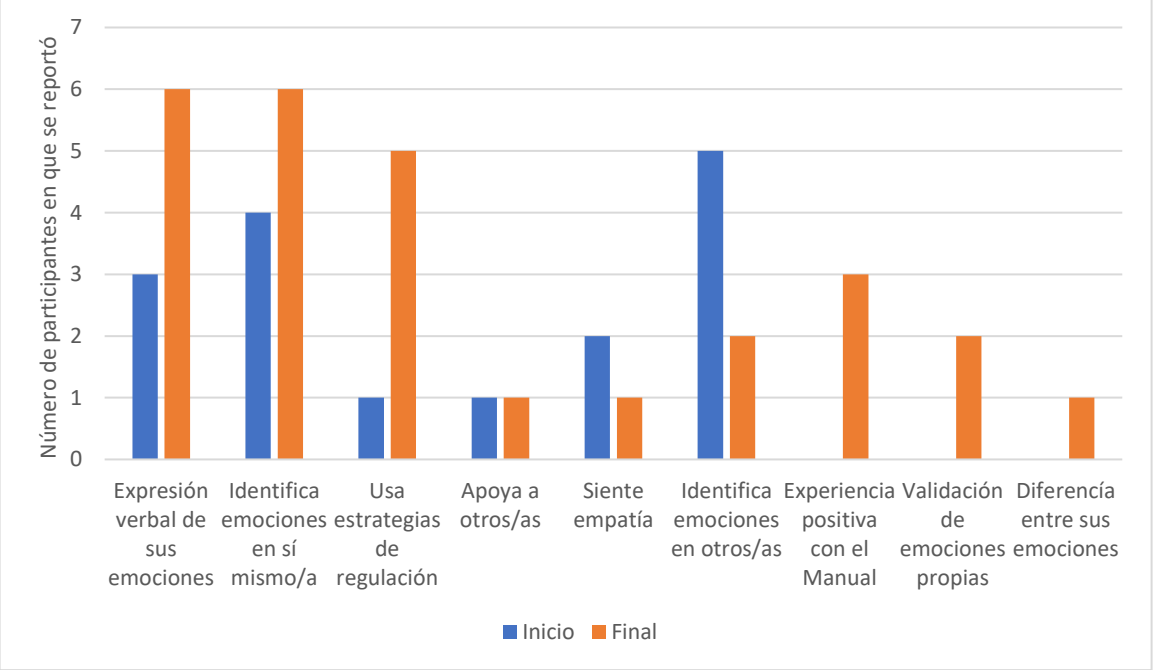
Adicionalmente, se observó que en los cuestionarios iniciales las familias mencionaron a la *identificación de emociones, expresión verbal de emociones, empatía,* y el *uso de estrategias de regulación* como aquellas habilidades que consideraban más importantes por trabajar en los alumnos y alumnas. Como se muestra en la Figura 9, los resultados en el cuestionario final sugieren que se generó un cambio de manera positiva sobre estos rubros.

6.1.5) REPORTE DE PROFESORAS

Las profesoras contestaron 7 cuestionarios (1 cada una correspondiente a 1 por cada participante) en ambas ocasiones. En la Figura 10 se muestra lo reportado por ellas, así como la comparación inicial y final con respecto a los instrumentos contestados.

Figura 10

Reporte de las profesoras respecto a las competencias observadas en los y las participantes al inicio y final de la intervención.



Es preciso aclarar que las habilidades a las que hicieron mención las profesoras son distintas a las reportadas por las familias, dada su propia perspectiva y los contextos en que realizaron las respectivas observaciones respecto a la vivencia emocional de los y las participantes. En ese sentido, a partir de las respuestas a los cuestionarios por profesoras se

encontró que la habilidad de *utilizar estrategias de regulación* fue la categoría en que hubo mayor cambio, señalando que, las estrategias de *respiración diafragmática, tiempo muerto, relajación progresiva, y la búsqueda de apoyo social fueron las más usadas por los participantes*. Así mismo, hubo un aumento considerable en la *expresión verbal de sus emociones*. En la misma línea, *identifica emociones en sí mismo* presentó un ligero aumento.

En contraste, *apoya a otros* no tuvo ningún cambio. En la misma dirección, *empatía* e *identifica emociones en otros y otras* presentaron una disminución en estos reportes.

Por otro lado, en los cuestionarios resueltos al finalizar el Programa, se notó la aparición de 3 categorías no reportadas en los cuestionarios iniciales, y que dejan ver efectos positivos del Programa: *experiencia positiva al interactuar con el Manual, validación de emociones propias, aumento en el vocabulario emocional,* y *diferenciación de emociones propias.*

Por último, observando las respuestas iniciales, las profesoras resaltaron la importancia sobre trabajar con: *Uso de estrategias de regulación, validación de sus emociones, vocabulario emocional, expresión verbal de sus emociones, identificación de emociones en sí mismos, empatía* y *la identificación de emociones en otros*. Al respecto, los resultados muestran que, a partir de lo valorado por las propias profesoras, se consiguió un efecto positivo en las 4 primeras habilidades, aunque no fue de la misma forma en las dos últimas.

6.2) CATEGORÍA "*PROCESO"*

Este rubro corresponde al análisis de lo que ocurrió a lo largo de todas las sesiones de trabajo que formaron parte de la implementación del Programa*;* por un lado, aquellas que se realizaron a través de sesiones en línea con el grupo, donde participaron familias, profesoras y el facilitador, y por el otro, hubo también sesiones de retroalimentación exclusivamente entre profesoras y facilitador.

Aquellas sesiones en línea efectuadas con el grupo se llevaron a cabo dos veces por semana (lunes y jueves por la mañana), con una duración de 60 minutos cada una. Por su parte, las de retroalimentación con profesoras y facilitador se realizaron solamente una vez a la semana (lunes por la tarde) con la misma duración.

Así mismo, es necesario mencionar que, dadas las condiciones y necesidades detectadas en el grupo, se acordó la implementación de una sesión extra a lo inicialmente planeado que sirviera para realizar una presentación con los y las participantes que les informara y preparara para la implementación del Programa, así como para practicar el uso de las herramientas

virtuales; y la adición de 6 sesiones al Programa de manera que se contara con tiempo suficiente para cada tema (esto se explica con mayor detalle en el apartado *6.2.2: Sesiones de retroalimentación con profesoras y facilitador*). Los puntos anteriores constituyeron 2 adaptaciones en la calendarización originalmente planteada dando así un total de 23 sesiones de trabajo con el grupo y familias, y 11 sesiones de retroalimentación con profesoras y facilitador (para mayor detalle ver las Tablas 4, 5 y 6 disponibles en el Anexo 7).

Para presentar los hallazgos obtenidos con respecto a las sesiones con el grupo, éstos se dividieron de acuerdo con 5 subcategorías de análisis general:

- Dinámica del grupo.
- Forma de interacción con el Manual.
- Valoración de la modalidad virtual con que se implementó el Programa.
- Participación de las familias.
- Participación de las profesoras.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, esta información la obtuvo el facilitador a partir del registro de diarios de campo y guías de observación, así como el análisis de la grabación audiovisual de las 23 sesiones en donde se describió anecdóticamente lo observado y se procedió a categorizar según los rubros anteriores.

Por su parte, en lo referente a las sesiones de retroalimentación con profesoras y facilitador, estas se analizaron una a una basándose en tres tipos de indicadores:

- Observaciones realizadas hacia el material.
- Observaciones hacia la dinámica del Programa.
- Acuerdos alcanzados con respecto al Programa.

Lo anterior se obtuvo mediante un registro anecdótico en donde se reportaba lo acontecido con cada uno de los y las participantes a lo largo de las sesiones en línea realizadas con el grupo. Para tal efecto, durante los primeros días de implementación del Programa se diseñó un formato dirigido explícitamente a sintetizar únicamente toda la información discutida dentro de las sesiones de retroalimentación con profesoras y facilitador (Ver Anexo 8).

En los siguientes apartados se detalla en su conjunto lo referente a la categoría *Proceso*:

6.2.1) SESIONES DE TRABAJO CON EL GRUPO

6.2.1.1) DINÁMICA DEL GRUPO

Se presenta el análisis de las 23 sesiones en línea realizadas con el grupo en función de cómo se dio la dinámica en cada una; para ello, se dividió el mismo en distintos indicadores:

- Asistencia de los y las participantes.
- Actitud ante la sesión (cooperadora o indiferente)
- Actividades que mostraron llamar la atención a participar (efectivas).
- Aspectos que mejorar.
- Competencias Emocionales trabajadas.
- Observaciones generales.

En la Tabla 7 se muestra dicho análisis dividido en cada rubro con el fin de observar de manera general los resultados de lo anteriormente descrito; se recomienda observar la parte inferior de la misma previo a revisar su contenido para conocer el significado de las abreviaturas.

Tabla 7

Análisis de la dinámica del grupo a lo largo de las 23 sesiones de trabajo

S	T	A	Act. C	Act. I	Actividades efectivas	Aspectos a mejorar	CT	Observaciones
1	PP	8	8	0	Vídeo, presentación de Power Point	-	MM	Útil presentar el plan y material de trabajo pues promovió una apropiación de los mismos.
2	EI	6	6	0	Tareas de habilidad para el grupo	Buscar mayor participación de algún apoyo en casa para resolver las actividades	EE	Se necesita más tiempo para hacer las evaluaciones pues se notó apresurada la resolución.
3	Int	8	6	2	Power Point, vídeo en Youtube	No elegir fotos de los participantes.	CE RE	Se usaron imágenes de 2 integrantes del grupo viviendo el enojo y la sorpresa, lo que disgustó a los mismos.
4	ALEGRIA	7	7	0	Power Point, Paint, y dibujos en el Manual	Mejorar en el uso de colores para la presentación de Power Point	CE RE	Cuando una participante tuvo problemas para comunicar lo que sentía se frustró y lloró.
5		7	7	0	Técnica de Koeppen, dibujos en el Manual	NA	CE RE	Útil mezclar actividades de resolución en el Manual con actividades físicas.
6	TRISTEZA	8	2	6	Lectura en Voz Alta (cuento), y dibujos en el Manual	Mejor distribución de los tiempos de actividad	CE	El tiempo fue muy limitado y se tuvo que apresurar el cierre.
7		7	5	2	Recortar y pegar imágenes en el Manual	Recortar y pegar frases no fue efectivo; revisión de tareas	CE RE	La revisión de tareas llevó demasiado tiempo, lo que limitó lo disponible para el resto de actividades.
8		7	6	1	Revisión de actividades en el Manual	Agregar una sección en el Manual que explique la dinámica de esta sesión	CE RE	Se acordó el implemento de una sesión más por cada emoción para trabajar en el cierre y reflexión de lo aprendido en el tema.
9	MIE	8	8	0	Historia de terror en voz alta, Paint; dibujo en el	Mejorar las instrucciones para ser muy claro en qué se espera de cada actividad	CE	Fue una sesión que les interesó mucho; si alguien se salía del tema,

	DO				Manual; encerrar y tachar situaciones.			los demás le regresaban a hablar del miedo.
10		7	7	0	Revisión de tareas, respiración mediante inflar un globo, vídeo	La revisión de tareas lleva demasiado tiempo.	CE RE	La actividad del globo se presentó como juego lúdico que tuvo un efecto muy positivo en el grupo.
11		7	7	0	Revisión de actividades en el Manual, y practicar con el globo	Agregar una sección en el Manual que explique la dinámica de esta sesión	CE RE	El tema causó respuesta tan positiva que una participante modelo cómo dar apoyo a alguien con miedo, y otro más dirigió la actividad de respiración.
12	DESAGRADO Y ASCO	6	3	3	Vídeo, encerrar y tachar situaciones, respiración dirigida.	Mejor distribución de tiempos para cada actividad.	CE RE	El tema no causó gran interés desde un principio lo que, sumado a mala conexión, volvió la sesión complicada e incluso no se terminaron las actividades planeadas.
13		7	7	0	Ejemplificación en sus vidas cotidianas, dibujar en el Manual, Power Point.	Mejorar la distribución de tiempos	CE	La actitud y participación del grupo fue muy positiva, sumado a la interacción con su Manual dio como resultado una sesión muy enriquecedora.
14		7	6	1	Revisión de actividades en el Manual	El promover la reflexión sobre un tema que no tuvo mucho interés no fue la mejor elección de actividad.	CE RE	En general solo 4 mostraron manejo claro de la información, y los otros 3 se mostraban confundidos o sin las condiciones en casa para poder trabajar.
15		7	7	0	Darles la oportunidad de ser apoyos emocionales de otra persona.	No quedó claro que la actitud del facilitador era actuada y eso tensó en medida importante al grupo.	CE RE	Hubo que modificar el sentido de la sesión pues no había las condiciones ideales para trabajar con el grupo.
16	ENOJO	7	6	1	Power Point, ejemplificaciones en su vida cotidiana, tiempo muerto.	Mejor distribución de participaciones para que no solo se acapare por una persona.	CE RE	Fue importante hablar del enojo desde la calma, permitió mayor apertura ante él; además, se validó esta emoción como parte normal de la vida
17		7	6	1	Practica de técnicas de relajación.	Se enfocó la atención a la conducta que no se quería reforzar y esto contagió al grupo.	CE RE	Se dio una situación que llevó a que se modificara el plan, además de que el grupo enfrentara el cómo resolverlo. Al final, aconsejaron y pusieron en práctica las técnicas en sí mismos para regresar a la calma.
18	SORPRESA	7	7	0	Vídeo, visita sorpresa, y dibujar en su Manual	Prever las emociones que se van a provocar y tener un plan para responder a ello.	CE RE	La visita sorpresa significó mucho para el grupo. A pesar de todo fueron 3 quienes trataron de liderar y dirigir la dinámica para regularse y terminar en calma la sesión.
19		6	6	0	Vídeo	A pesar de ser la sesión que originalmente se pensó para RE, solo se trató la CE	CE	Se vivió un momento en que uno de los participantes se esforzó en modelar técnicas de regulación y expresar que son capaces de promover calma ellos mismos.
20		7	7	0	Revisión de actividades en el Manual	Mezclar actividades de reflexión y productos físicos para subir el interés.	CE RE	Mostraron buen conocimiento de la emoción, así como de formas de regular sus efectos.
21	CIERR	6	6	0	Revisión de actividades en el Manual	Fue mucha información y se les notó cansados al final	CE RE	Fue una sesión muy productiva. Mostraron buen conocimiento y manejo de la alegría, tristeza y el miedo.

22	E	6	5	1	Revisión de actividades en el Manual	Se enfocó la atención a la conducta que no se quería reforzar, aunque el grupo no se contagió y lo resolvió.	CE RE	Mostraron un buen conocimiento de sus emociones básicas sumado a técnicas para regularlas.
23	EF	7	7	0	Tareas de habilidad para el grupo.	Se decidió que la sesión tenía que durar media hora más para poder resolver correctamente las actividades.	EE	Las mamás tuvieron mucho ánimo para apoyar, incluso jugaron con sus hijos. Se cerró el programa con una respiración para relajarse.

Nota: S: Sesión; T: Tema; PP: Presentación; EI: Evaluación inicial; In: Introducción; EF: Evaluación final; A: Asistencia: Act: Actitud del grupo; C: Cooperadora; I: Indiferente; P: Participación; NA: No aplica; CT: Competencias trabajadas; MM: Manejo del Manual CE: Conciencia Emocional; RE: Regulación Emocional; EE: Evaluaciones.

Como se puede observar, el promedio de asistencia fue en general muy elevado siendo que, de los 8 participantes inicialmente contemplados (que después se convirtieron en 7 debido a situaciones personales de uno de ellos como se mencionó al inicio del capítulo), prácticamente en todas las sesiones se contó con grupo completo.

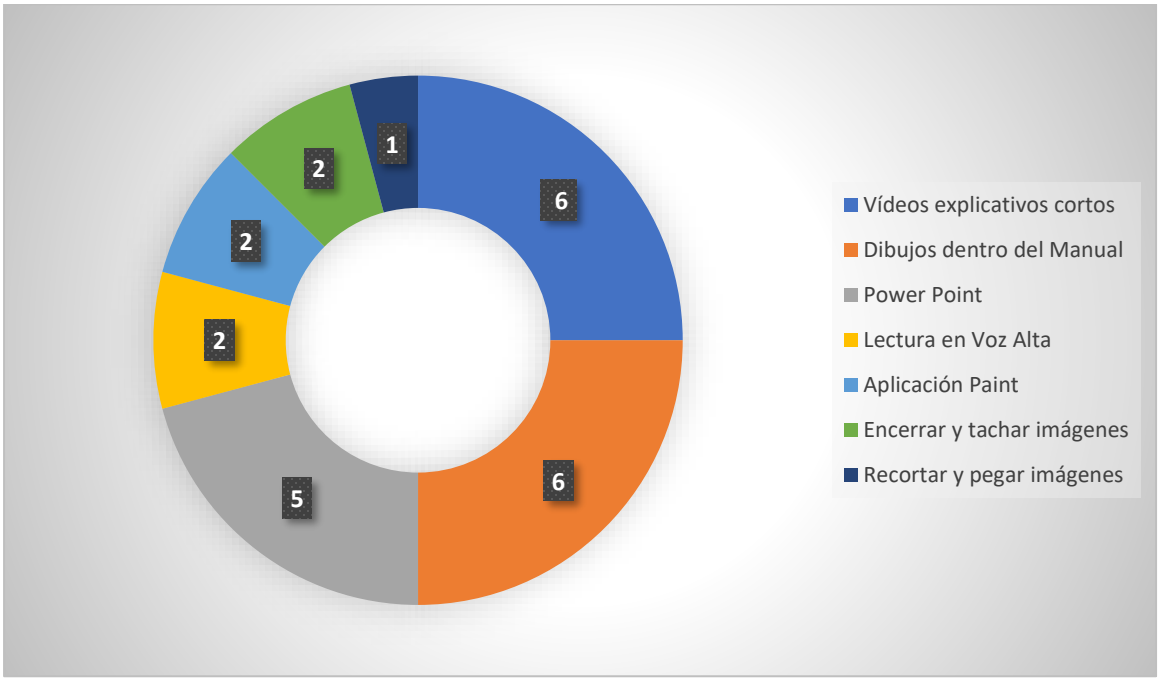
Así mismo, usualmente la respuesta del grupo ante las sesiones fue cooperadora, hecho que se reflejó en sus participaciones constantes, y su activa implicación en las actividades del Programa. En este sentido, los temas de alegría, miedo, enojo y sorpresa fueron los más consistentes en tanto a lo anterior, siendo usualmente positiva su respuesta en las sesiones donde se abordaron tales temáticas. Por su parte, el tema de la tristeza también tuvo una respuesta positiva, siendo en dos de las tres sesiones donde el grupo se notó interesado y participativo, y sólo en una ocasión cuando se les percibió con dificultades para involucrarse, pues se mostraron confundidos y con resistencia por empezar un tema nuevo. Por último, el tema del desagrado y el asco fue el que más varió en este rubro, presentando una sesión en la que se tuvo muy buena respuesta, pero dos en que les fue difícil interactuar y familiarizarse con las emociones en turno, así como las formas de regularlas, notándose inquietos y sin iniciativa por hablar del tema.

Con respecto al tipo de actividades que más veces se usaron dada la respuesta positiva que hubo por parte del grupo, reflejada en su actitud de trabajo, participaciones constantes e interés en la sesión, fueron: la proyección de vídeos explicativos cortos y los dibujos dentro del Manual, estando presente cada una en 6 de las sesiones temáticas. Por su parte, el uso de Power Point también representó una herramienta útil en el desarrollo de las actividades siendo utilizada en 5 sesiones; la lectura de cuentos e historias (tristeza y miedo), el uso de la aplicación “Paint”, y la actividad de encerrar y tachar imágenes, aparecieron en 2 ocasiones teniendo todas

respuesta positiva; por su parte, recortar y pegar imágenes solo se ocupó 1 ocasión, aunque fue también una actividad agradable al grupo (ver Figura 11).

Figura 11

Actividades con respuesta positiva por parte del grupo y el número de veces que se usaron



Fuente: Elaboración propia

De igual forma, se observó que la mezcla de actividades que manejaban aspectos meramente conceptuales, en conjunto con la elaboración de productos manuales resultó ser una herramienta efectiva, además de que las sesiones de cierre que se adicionaron para cada emoción (a partir del trabajo con el tema de tristeza) tuvieron una respuesta muy positiva del grupo en tanto a poder cerrar los temas anteriores y situarse en el nuevo tema.

Por otro lado, se logró que en todas las sesiones temáticas se abordara la Conciencia Emocional de cada emoción. Por su parte, inicialmente se planteó que la proporción de sesiones en que se abordaría la Regulación Emocional sería del 50% con respecto a la Conciencia Emocional, es decir, solamente la mitad de las mismas, pues se pensaba que esto podía lograrse solo al tener un trabajo previo sobre la conciencia de cada emoción. Sin embargo, dadas las modificaciones en el cronograma y aquellas provocadas por la misma dinámica del grupo, tal porcentaje aumentó hasta ser que en un 80% de las sesiones (18 de las 23) se practicara esta competencia. Las estrategias enseñadas y que tuvieron un recibimiento positivo por el grupo

fueron: el tiempo muerto, respiración diafragmática, relajación progresiva (técnica de Koeppen), búsqueda de apoyo social, y brindar apoyo a otros y otras.

Por el contrario, también hubo actividades cuya respuesta del grupo dejó ver que no fueron del todo adecuadas, debido a que los alumnos y alumnas tuvieron problemas para completarlas, cambiaron su disposición ante el trabajo y/o en alguna ocasión incluso se notaron distraídos y con poco interés. Tales tareas fueron: recortar y pegar frases; elegir fotos de los participantes para exponer emociones asociadas con lo negativo (en cambio, con lo positivo no les causó malestar); y cuando se enfocaba la atención en una conducta que no se quiere reforzar (por ejemplo si alguien se molestaba y gritaba, el grupo prefería no apoyarle o ignorarlo) pues ello promovía el contagio de dicha actitud, haciendo que la imitaran o que perdieran la paciencia, hechos que dificultaban el desarrollo de la sesión en gran medida.

Finalmente, los puntos que se notó se podrían mejorar fueron:

- La revisión de Tareas para realizar en casa pues, por un lado, su consecución no fue consistente ni efectiva ya que muy pocos participantes (2 en promedio) las realizaron a lo largo de la implementación del Programa y, por otro, a pesar de lo anterior, al ser revisadas y expuestas durante las sesiones por parte del facilitador, así como dar apertura a dudas y aportaciones del grupo, tomaba una duración mayor a lo planeado, limitando el tiempo para el resto de actividades haciendo que el final de las sesiones en ocasiones fuera acelerado.
- Elegir de distinta manera los colores para presentar recursos visuales a través de la computadora, pues en ocasiones, al momento de proyectarla éstos de veían diferentes en la pantalla del facilitador al de los y las participantes, por lo que se dificultaba el aprovechamiento de dichas herramientas.
- Distribuir de mejor forma los tiempos para no terminar apresurados.
- Preparar planes alternativos en caso de que la actividad no salga como lo planeado.
- Agregar a futuras versiones del Manual *Emociona-dos* secciones correspondientes a las sesiones que se adicionaron durante esta aplicación.

6.2.1.2) Interacción con el Manual *Emociona-dos*

En este rubro se analizó cómo fue dándose la interacción de los y las participantes con el Manual de forma que se pudiera valorar su pertinencia como material de apoyo psicoeducativo para el Programa. Los indicadores en que se dividió para poder resumir su papel en la intervención fueron:

1. Preparación previa del Material: tenerlo listo al momento de iniciar la sesión.
2. Uso que se le dio al Manual durante la sesión.
3. Manejo del Manual: independiente o asistido.
4. Ventajas del uso del Manual: de qué manera facilitó el desarrollo de la sesión.
5. Oportunidades de mejora en el uso Manual: qué puntos se notó se podrían mejorar en búsqueda de optimizar su uso.

En la Tabla 8 se presentan los resultados del análisis de esta herramienta respecto a los indicadores previamente descritos. Antes de revisar el contenido de ésta se recomienda revisar el significado de las abreviaturas, el cual se encuentra al final de la misma.

Tabla 8

Análisis de la interacción del grupo con el Manual Emociona-dos

S	T	PP		Uso que se le dio al Manual	MM		Ventajas	Oportunidades de mejora
		Sí	No		I	A		
1	P	1	7	Primer acercamiento.	4	4	El ver sus fotos en el Manual promovió una gran recepción hacia el material.	Velocidades dispares para seguir instrucciones y encontrar las páginas.
2	EI	2	6	Resolver las evaluaciones	1	7	Permitió hacer todas las evaluaciones en un solo lugar.	Aún hay poco manejo independiente del Manual.
3	In	4	4	Indicar el nombre de la actividad	4	4	Imágenes coloridas facilitaron su uso.	Hay que hacer más uso del Manual
4	ALEGRIA	4	4	Estructurar y ordenar el trabajo	4	4	Los recursos visuales como colores, figuras e imágenes constituyeron un buen apoyo.	Seguir promoviendo la preparación previa en el uso del Manual.
5		5	2	Estructurar y ordenar el trabajo	4	3	Muy efectivo el dividir una actividad en cada página pues dio orden.	Muy pocos completaron la sección de tareas en casa
6	TRISTEZA	5	3	Estructurar y ordenar el trabajo.	3	4	Recursos adecuados en tanto a color, número de página y estímulos visuales diferenciados entre páginas.	Modificar las instrucciones de la página 21 pues no correspondieron a la actividad
7		6	1	Estructurar y ordenar el trabajo	4	3	Adecuado usar figuras, colores, y delimitar el espacio de trabajo a través de figuras.	Dificultad de encontrar y elegir dónde trabajar cuando el espacio no se delimita de manera exacta.
8		7	0	Estructurar y ordenar el trabajo	4	3	Dado que fue el único material con el que se trabajó les entusiasmo compartir sus actividades resueltas en el mismo.	Muy pocos resolvieron la sección de tareas en casa
9	MIEDO	7	1	Estructurar y ordenar el trabajo	5	3	Espacios y recursos visuales adecuados, lo que facilitó la interacción con éste	Hacer más claras las instrucciones de la página 28.
10		5	2	Estructurar y ordenar el trabajo	5	2	El material extra fue positivo pues enriqueció la clase.	Sería útil que las profesoras cuenten con un manual para su uso como modelos.
11		7	0	Estructurar y ordenar el trabajo	5	2	Dado que fue el único material con el que se trabajó les entusiasmo compartir sus actividades.	Muy pocos resolvieron la sección de tareas en casa.

12	DESAGRADO Y ASCO	6	0	Leer instrucciones	5	1	Su uso dio claridad y orden a las actividades. Sus instrucciones fueron sencillas	Se requieren condiciones de calma para trabajar con el Manual.
13		7	0	Estructurar y ordenar el trabajo	5	2	Generó entusiasmo al grado de que, en 1 caso específico, incluso adelantó actividades.	Aunque el uso independiente ha ido en aumento aún hay casos en que es necesario seguirlo practicando.
14		7	0	Estructurar y ordenar el trabajo	5	2	Generó entusiasmo en los jóvenes para compartir sus actividades con el resto del grupo.	Muy pocos resolvieron la sección de tareas en casa.
15	ENOJO	7	0	Explicar la actividad	5	2	Se utilizó poco, aunque dio la pauta para saber qué actividad se realizaría esa sesión.	Es necesario seguir practicando el uso independiente del Manual
16		7	0	Explicar la actividad	5	2	Se utilizó poco, aunque dio la pauta para saber qué actividad se realizaría esa sesión.	Faltó claridad en las instrucciones de la página 40 y 42 del Manual.
17		7	0	Se ocupó poco, prácticamente solo al final	5	2	Fue muy útil y permitió estructurar las actividades	Sin condiciones de calma no es posible trabajar con el Manual.
18	SORPRESA	7	0	Estructuró la sesión y ordenó el trabajo	6	1	Su uso fue muy efectivo, se pudo llegar a la página con velocidad, y dibujaron en donde se les indicó .	Las condiciones del grupo dificultaron el uso del Manual.
19		6	0	Estructuró la sesión y ordenó el trabajo	6	0	Por primera vez hicieron todos uso independiente del Manual. El uso de separadores por color fue muy efectivo.	Para futuras ediciones los rotuladores podrían agrandarse para hacerlo aún más accesible.
20		7	0	Estructurar y ordenar el trabajo	6	1	Mucha claridad respecto con que el Manual es el material de trabajo.	Aumentar el tamaño de la fuente de los números, diferenciar los colores para cada tema.
21	CIERRE	6	0	Estructurar y ordenar la revisión	6	0	La revisión una a una de las actividades, sumado a compartirlas a través de la videollamada, resultó muy efectiva	Agregar dos páginas en el Manual en donde se den las instrucciones para estas actividades pues al iniciar se les notó buscándolas.
22		6	0	Estructurar y ordenar la revisión	6	0	Solamente se les dijo el número de página y color y llegaron muy velozmente por sí solos.	
23	EF	7	0	Resolver las evaluaciones	7	0	Las mamás solo estuvieron como apoyo por si surgía alguna duda, pero en general el grupo ya identificó de manera independiente las páginas para trabajar.	-

Nota: S: Sesión; P: Presentación EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final; In: Introducción; PP: Preparación previa; MM: Manejo del Manual; I: Independiente; A: asistido.

Como se puede observar, el análisis realizado mostró como un primer dato importante, que en todas las sesiones se hizo uso del Manual *Emociona-dos*, resultando ser un material imprescindible para la implementación del Programa.

Así pues, paulatinamente hubo un incremento notable en el rubro de preparación del Manual previo a cada sesión, iniciando en la primera con solamente 1 persona quien lo tenía a la mano en el inicio de la sesión, hasta llegar al momento en que, a partir de la sesión 11, fueron

prácticamente todos los y las participantes quienes contaban con él. Algo similar ocurrió respecto al manejo independiente del Manual, pues en un principio sólo la mitad del grupo (4) realizaba un uso autónomo del mismo, y la otra mitad necesitaba apoyo constante por parte de la madre, persona de apoyo en casa, o de las profesoras a través de la videollamada. No obstante, en las últimas 3 sesiones ya ninguno necesitó este tipo de ayuda, y en su lugar pudieron aprender a utilizarlo siguiendo instrucciones generales por parte del facilitador.

La función más clara respecto al uso del Manual fue la de estructurar y ordenar las sesiones, pues permitió tener claridad en tanto a los temas y actividades por abordar, así como contar con un material fijo de trabajo que, si bien podía combinarse con otros recursos, siempre terminaba siendo la base del trabajo a realizar. Respecto a las sesiones en donde su uso fue limitado se encontró que estas coincidieron con aquellas en donde las condiciones del grupo no fueron tan adecuadas para el trabajo en general, es decir, cuando la disposición del mismo no era la ideal para realizar las actividades.

Además de lo anterior, los principales puntos positivos que permitió el Manual *Emociona-dos* fueron:

- Tener todas las evaluaciones en un solo lugar, además de la disponibilidad de acceder a ellas en cualquier momento.
- Contar con recursos visuales diversos (colores, figuras, imágenes) y su organización permitieron un aprendizaje gradual sobre su uso.
- Se vivió una reducción paulatina de los tiempos de espera para llegar a las secciones solicitadas para dar continuidad al trabajo.
- Aumentó progresivamente en su manejo independiente por parte de los participantes.
- Compartir su contenido entusiasmó al grupo al poder mostrar con sus compañeros las actividades que iban consiguiendo.
- Obtuvo un buen complemento cuando se acompañó de materiales extras (sesiones 2, 3, 6, 10, 12, y 23).

Por su parte, el análisis también permitió identificar aquellas oportunidades de mejora acerca de la utilidad y uso del Manual, como:

- Es precisa una práctica previa más sustanciosa previo al inicio de su uso.
- Es necesario cuidar la redacción de las instrucciones en cada actividad, de modo que sea suficientemente claro aún sin la necesidad de una explicación extra por parte del facilitador.

- Agregar las secciones faltantes al Manual para que haya correspondencia entre éste y las actividades planeadas en el Programa, dadas las modificaciones realizadas durante esta intervención.
- Cuando no se esclareció el espacio dentro del Manual donde trabajar (a través de recursos como flechas, cuadros, etc.) les tomó más tiempo resolverlas, o en algunos casos no las pudieron realizar.
- En aquellas sesiones en donde las condiciones del grupo no eran con un ambiente de trabajo en calma (había llantos, enojos, ruidos en casa, etc.) el uso del Manual se vio muy limitado.

6.2.1.3) Valoración de la modalidad en que se aplicó el Programa de intervención (Tele-psicología)

La valoración del trabajo efectuado en la modalidad de Tele-psicología se realizó con base en dos indicadores:

- Ventajas: Qué puntos de su uso se encontraron que facilitaron y beneficiaron la intervención.
- Limitantes: Cuáles fueron los alcances que pudo tener, y desventajas de su so.

De este modo, se analizaron las 23 sesiones realizadas con el grupo, y el efecto que tuvo tal forma de intervención sobre la respuesta hacia el Programa. Dichos rubros se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9

Análisis del papel de la Tele-psicología dentro del Programa

S	Tema	Ventajas	Limitantes
1	PRESENTACIÓN	Permitió la presencia de mamás Trabajo a distancia.	Uso limitado de herramientas digitales por parte de algunos participantes.
2	EVALUACIÓN INICIAL	Permitió la presencia de mamás.	Acompañamiento limitado y desincronizado con familias y participantes.
3	INTRODUCCIÓN	Permitió la presencia de mamás; acercamiento de personas con DI a medios digitales para su educación.	Efectos adversos de la mala conexión. Dificultad en la calidad de los vídeos presentados.
4	ALEGRÍA	Si hay puntualidad se fluye mejor; buena respuesta ante el recurso virtual Power Point.	Efectos adversos de la mala conexión. Exceso de ruido en casa impactó en la dinámica de la clase.
5		Participación de las mamás; uso de recursos audiovisuales desde la computadora	Efectos adversos de la mala conexión. Requiere el cuidado de luz, espacio, uso de la plataforma, y dispositivos.
6	TRISTEZA	Permite conectar más de un dispositivo a la vez y hacer uso de éstos según requiera la persona facilitadora.	Efectos adversos de la mala conexión. Superficialidad en el significado de las actividades del grupo. Uso limitado de

			herramientas digitales por parte de algunos participantes.
7		La conexión fue estable y la clase fluyó con ello; permitió la repartición de roles; integración paulatina de quien llegue tarde sin irrumpir al grupo.	No se puede ver directamente cómo van realizando las actividades en el Manual. Complicado dar apoyo personalizado pues el resto del grupo está atento al facilitador.
8		Permitió proyectar vídeos desde YouTube; permite pedir el apoyo en casa a mamás cuando es necesario.	Efectos adversos de la mala conexión; mucho ruido en algunas casas que todo el grupo escuchó e irrumpió la sesión
9		La conexión fue estable y la clase fluyó. Los recursos digitales enriquecieron y facilitador el uso del Manual.	Se necesita manejo básico de celular o computadora para poder acceder a las sesiones; en su defecto, un apoyo para dicha labor técnica.
10	MIEDO	Los recursos digitales enriquecieron y facilitador en gran manera el uso del Manual.	Si las condiciones en alguna casa no son apropiadas impacta directamente a la dinámica del grupo.
11		Permitió la entrada de visitas observadoras sin influir en la dinámica del grupo.	Efectos adversos de la mala conexión. Es complicado manejar momentos de tensión de manera personalizada.
12		Se puede tener un control de los micrófonos de todos y todas; proyección de recursos audiovisuales facilita la dinámica de las actividades	Efectos adversos de la mala conexión. Hay poco control de situaciones emergentes.
13	ASCO Y DESAGRADO	El proyectar el Manual en la pantalla facilita y enriquece su uso.	Efectos adversos de la mala conexión; fue difícil mediar participaciones y dirigir la clase al mismo tiempo.
14		En caso de que el facilitador no pueda dirigir la sesión, puede avisar por el mismo medio y tener apoyo con profesoras y mamás.	Efectos adversos de la mala conexión; Condiciones poco idóneas de trabajo en casa.
15		La conexión fue estable y la clase fluyó con ello. Permitió adaptar la actividad al ambiente disponible en cada hogar.	Se requiere un manejo de herramientas digitales adecuado, así como un lugar óptimo para trabajar.
16	ENOJO	Se presentó Iniciativa por parte de los y las participantes por buscar espacios de trabajo en donde la conexión fuera estable.	Se requiere un manejo de herramientas digitales adecuado, así como un lugar óptimo para trabajar.
17		El grupo se notó paciente y comprensivo ante las dificultades de conexión.	Poco control de situaciones emergentes y acompañamiento individualizado.
18		No se limitó el impacto de la sorpresa. Se mantuvo el contagio emocional de manera sólida.	Se requiere un manejo de herramientas digitales adecuado, así como un lugar óptimo para trabajar.
19	SORPRESA	Los participantes tomaron la iniciativa por encontrar mejores lugares de trabajo, lo que se tradujo en conexión estable y fluidez de la clase.	Entre más personas sean en la sesión, menos visión tiene de cada uno y entre ellos.
20		Iniciativa del grupo llevó a que nadie experimentara dificultades técnicas y la clase fluyó	Se requiere un manejo de herramientas digitales adecuado, así como un lugar óptimo para trabajar.
21	CIERRE	Iniciativa del grupo para resolver problemas para integrarse a la sesión adecuadamente.	Cuando se requiere apoyo en casa y éste no está es difícil acompañar de manera adecuada.
22		Con un buen manejo de herramientas, el grupo pudo ir resolviendo los problemas emergentes.	Efectos adversos de la mala conexión (muy poco).

23	EVALUACIÓN FINAL	Permitió la participación de mamás; permitió la mejora en el uso independiente de dispositivos virtuales para su educación en esta población	Si los micrófonos están apagados se pierde de información valiosa, pero si están encendidos hay demasiada distracción para los demás.

Nota: Elaboración propia.

Uno de los puntos iniciales que se notaron fue, que para poder acceder al trabajo en el Programa, se necesitaron requisitos previos, mismos que se definieron como: contar con un dispositivo con conexión a internet y tener un manejo básico de la aplicación “Zoom”. A este respecto, el grupo con el que se trabajó tenía muy poca experiencia en el manejo de la plataforma, y algunos con el uso de dispositivos electrónicos para la educación, pues solamente 3 de los 7 participantes ya usaban celular, computadoras o tabletas antes de la condición de emergencia sanitaria, lo que tuvo por consecuencia que el resto tuviera que aprender derivado de la situación.

Conforme transcurrieron las sesiones se fueron observando mejoras en estas habilidades. Por un lado, el manejo adecuado de dispositivos fue en aumento considerable hasta llegar a una independencia por parte de los y las participantes para conectarse a la sesión; y por otro, aprendieron a manejar los micrófonos, enfocar mejor la cámara, e interactuar durante la clase desde esta modalidad virtual a través de “Zoom”.

Desafortunadamente, durante aproximadamente la mitad del Programa se vivieron efectos adversos de la mala conexión, entre los que destacaron que: puede haber ruidos molestos, exige una conexión a internet estable, así como un dispositivo óptimo para ello y un lugar de buena recepción. Lo anterior constituyeron algunas de las principales dificultades, pues las sesiones se vivián con menos fluidez de lo esperado, o llegaba a ser un distractor para la atención del grupo.

Un segundo inconveniente consistió en el nivel de acompañamiento que se pudo dar por parte del facilitador, hacia los y las participantes ante situaciones que así lo requerían. Adicionalmente, en ocasiones las condiciones en casa no eran idóneas para permitir el trabajo en la sesión en línea, de tal forma que había pláticas externas, pasaba gente, interrumpía la familia con temas ajenos a la sesión, o estaban en lugares con poca ventilación e iluminación lo que repercutía en su atención y activación, dificultando no sólo a nivel individual a quien lo pasaba, sino a nivel grupal, pues el resto del grupo se veía afectado por esta cantidad considerable de estímulos.

Sumado a lo anterior, en ocasiones se percibió cierta superficialidad en los significados de las actividades, es decir, algunas veces no se pudo ahondar más allá en los detalles de lo que dibujaban, escribían, o planteaban, pues las condiciones tanto de tiempo como de conectividad

no eran las óptimas; esto ocurrió y afectó especialmente al momento de las evaluaciones. Por ejemplo, en la última sesión no se pudieron mostrar todos los dibujos libres (perdiendo la oportunidad de explicar con detalle qué habían dibujado) y, en la misma sesión, se apagaron los micrófonos debido a la cantidad de ruido excesivo que se provocó al reunir tantas personas en un mismo espacio digital, y que terminaba por desconcentrar a mamás y participantes para hacer sus actividades, lo que limitó la posibilidad de escuchar las interacciones entre familias y alumnado, y con ello tener una idea más clara del tipo y frecuencia de apoyo en cada caso.

Los puntos anteriores constituyeron las principales dificultades identificadas durante la intervención. Sin embargo, también representaron una oportunidad de mejora, pues dichas condiciones llevaron a que, a lo largo del Programa, y en específico desde la sesión 16, los y las participantes tomaran la iniciativa por resolverlas.

En esa dirección, la aplicación virtual también representó algunas ventajas que difícilmente se hubieran obtenido si no existieran las condiciones en las que ocurrió; las principales fueron:

- Se pudo hacer uso de recursos virtuales para enriquecer el trabajo dentro del Manual (presentaciones, proyecciones, vídeos, etc.).
- Permitió la presencia constante de al menos una mamá dentro del grupo en cada sesión, a diferencia de lo que podría ocurrir en la modalidad presencial (pues las familias no suelen compartir el mismo espacio y tiempo con sus hijos e hijas en condiciones regulares).
- Permitió la mejora paulatina en las habilidades del grupo para usar equipos y aplicaciones digitales.
- Significó una experiencia de clases virtuales para este grupo con DI, que en algún otro momento podría haber sido impensable.
- Fomentó la paciencia ante las necesidades que presentaban los compañeros y compañeras ante problemas en la conexión, o manejo de equipos.
- Aumentó poco a poco la permanencia en actividades, así como la identificación de lugares y momentos para el trabajo en línea.
- Al ser sus hogares el lugar en donde se desarrollaban las sesiones permitió al alumnado poner en práctica las herramientas aprendidas durante el Programa en un contexto distinto al escolar.

6.2.1.4) Participación de las familias

Para la valoración de este rubro el análisis se dividió en los siguientes indicadores:

- Apoyo en casa durante la sesión: presente o ausente.
- Quién realizó el apoyo: mamá, papá, u otro familiar.
- De qué manera se realizó el apoyo.
- Efecto que tuvo el apoyo en cada participante: facilitó/dificultó el trabajo, respuesta del alumno, y respuesta del grupo.

En este sentido, en la Tabla 10 se presenta detallada la información obtenida respecto a cada subcategoría a través de las 23 sesiones realizadas con el grupo y familias. Así mismo, al final de ésta se describe el significado de las abreviaturas utilizadas.

Tabla 10

Análisis de la participación de las familias durante la implementación del Programa

S	T	N	Apoyos		Persona			Tipo de apoyo				Efecto del tipo de apoyo en la dinámica del grupo
			Sí	No	Mamá	Papá	Otro	AA	AI	AC	A	
1	P	8	6	2	6	0	0	6	0	0	2	La sesión fluyó con tranquilidad, quienes estuvieron lograron ayudar a sus hijos y facilitar el trabajo.
2	EI	6	6	0	6	0	0	3	3	0	0	A 3 mamás les fue difícil comprender cuál era su rol, aunque lograron resolverlo. Por su parte, 3 dieron un apoyo clave para poder desarrollar la sesión, pues fluyeron con calma, se lograron resolver las actividades, y apoyaron con el uso del Manual.
3	IN	8	2	6	2	0	0	1	1	0	6	En general se fluyó con facilidad durante la mayor parte de la sesión, sin embargo, se presentó una situación de malestar ante la proyección de algunas imágenes, hecho que fue difícil manejar pues se percibió limitado el apoyo en casa.
4	ALEGRIA	7	1	6	1	0	0	0	1	0	6	La clase fluyó en un primer momento con naturalidad, sin embargo, cuando una participante tuvo problemas para comunicar lo que sentía se frustró y lloró. Fue complejo reaccionar, pero el grupo y las profesoras apoyaron adecuadamente.
5		7	5	2	5	0	0	5	0	0	2	AA: ayudaron de manera constante a la consecución de actividades del grupo, además de facilitar que el lugar de trabajo fuera adecuado. Solo 1 pudo realizar la tarea con su hijo. A: No tenían el material disponible y tuvieron que resolver su búsqueda por sí mismos.
6	TR	8	5	2	5	0	0	3	1	1	2	AA: Ayudaron al manejo práctico del Manual y correcto seguimiento de instrucciones. I: Dificultó la sesión debido al ruido en su casa producto de pláticas en su familia limitando el audio claro del grupo. C: No permitió a la alumna hacer las actividades por sí sola.

7	ISTEZA	7	5	3	5	0	0	3	1	1	2	A: Resolvieron sus actividades, aunque con dificultad en el uso del Manual. AA: resolver sus tarea y actividades sin mayor dificultad; I: no logró resolver la tarea ni sus actividades de manera completa; C: realizó su tarea y actividades con mucho orden y lógica; A: lograron realizar sus actividades en clase, aunque no resolvieron la tarea
8		7	3	4	3	0	0	1	1	1	4	AA: Resolvió sus actividades y tarea con facilidad. I: El ruido en casa dificultó en gran medida la sesión pues se interrumpían los mensajes. C: La forma en que apoyaba y hablaba transmitió tensión al grupo. A: Resolvieron sus actividades, aunque no pudieron realizar la tarea.
9		8	7	1	7	0	0	5	2	0	1	AA: Resolvieron sus actividades con facilidad, fluidez e interés. I: No influyeron en la sesión, sus hijos estuvieron atentos y realizando las actividades. A: No influyeron en la sesión, sus hijos estuvieron atentos y realizando las actividades.
10	MIEDO	7	6	1	6	0	0	4	2	0	1	AA: Se implicaron en la clase de buena manera y con interés. I: Dificultaron la sesión pues intervinieron sin contexto y dando quejas, lo que tensó al grupo; así mismo sus hijos no pudieron incluirse del todo en la misma. A: Le costó trabajo ubicar las páginas del Manual, aunque lo logró con asesoría del facilitador.
11		7	6	1	6	0	0	4	2	0	1	AA: se mostraron participativos e incluso 1 agradeció explícitamente a su mamá el apoyo. I: Problemas de conexión y poca atención a la sesión. A: No tuvo dificultad al conectarse ni para realizar sus actividades.
12	ASCOYDESAGRADO	6	3	3	3	0	0	3	0	0	3	AA: Resolvieron sus actividades con facilidad, fluidez e interés. A: Se presentaron 2 situaciones difíciles de resolver, y fueron con quienes su apoyo estaba ausente por lo cual fue complejo el trato y llevó mucho tiempo.
13		7	4	3	4	0	0	4	0	0	3	AA: Se mostraron con calma, participativos e interesados en la sesión. A: se notó una búsqueda activa para encontrar condiciones adecuadas de trabajo.
14		7	5	2	5	0	0	3	2	0	2	AA: fluidez e interés en la sesión. I: interrumpir la sesión, distraer al grupo A: Dejar toda la responsabilidad al alumno
15	ENOJO	7	6	1	6	0	0	5	1	0	1	AA: Fluidez y concentración en la sesión; participación alta. I: Limitó la participación de la alumna en clase. A: se mostró iniciativa por parte de la alumna para buscar soluciones cuando fue necesario.
16		7	6	1	5	1	0	5	1	0	1	AA: Participación e involucramiento alto en la sesión. I: I: No influyó en la sesión, su hija estuvo atenta y realizando las actividades. A: Independencia de la alumna para buscar soluciones cuando fue necesario.
17		7	4	3	4	0	0	4	0	0	3	AA: Fluidez y concentración en la sesión; participación alta.

												A: En 1 caso no representó mayor problema, y en 1 ya se acostumbró y es más independiente; por el contrario, en 1 caso se presentó una situación de llanto que fue complicado contener.
18	SORPRESA	7	5	2	5	0	0	4	1	0	2	AA: Participación e involucramiento alto en la sesión I: El poco apoyo en casa, sumado a la cantidad de estímulo que percibió, la llevó a un momento de estrés considerable al terminar la sesión y con ello llanto. A: No representó un impacto negativo en su involucramiento.
19		6	5	1	5	0	0	5	0	0	1	AA: Se facilitó su seguimiento de instrucciones y consecución de actividades. A: Demostró mucha independencia en su uso del Manual y seguimiento de instrucciones.
20		7	4	3	4	0	0	2	1	1	3	AA: Integración sencilla y adecuada a la sesión. I: Trató de apoyar, pero al no enterarse de manera adecuada de las instrucciones no le fue posible- C: Inhibió la participación de su hija. A: Su participación fue normal y sin mayores complicaciones. No realizaron las tareas.
21	CIERRE	6	4	2	4	0	0	2	0	0	2	AA: Integración sencilla y adecuada a la sesión. A: En 1 caso no hubo un gran impacto; por el contrario, en otro caso la participante se quedó dormida frente a la cámara y al tratar de ayudarla no hubo cooperación de ella, y no pudo integrarse a la sesión.
22		6	4	2	4	0	0	2	0	0	2	AA: Integración sencilla y adecuada a la sesión. A: En 1 caso no hubo un gran impacto; por el contrario, en otro caso la participante se mostró cansada todo el tiempo, no pudiendo integrarse de manera adecuada a la sesión.
23	EF	7	7	0	6	0	1	7	0	0	0	AA: Se vivió con mucha soltura; las mamás les dieron libertad a sus hijos de elegir como pensar, y en general se les vio incluso divirtiéndose en las actividades. Su buena energía y conocimiento dieron una fluidez a la sesión que como pocas veces se había tenido; además, se animaron a hablar, dar retroalimentación, y despedirse.

Nota: S: Sesión; T: Tema; EI: Evaluación inicial; IN: Introducción; EF: Evaluación final; N. Part: Número de participantes; AA: Activo; AI: Intermitente; AC: Correctivo; A: Ausente.

Como se puede observar, la asistencia de algún familiar que apoyara durante la sesión fue muy variada, teniendo como máximo 7 presentes (uno por cada participante), y como mínimo solamente 1. En este sentido, en ningún momento se logró contar con la presencia de los 8 apoyos en la misma sesión, aunque tampoco hubo sesión en que no hubiera al menos 1 familiar cumpliendo tal rol. El promedio de asistencia de los apoyos fue de 4.7 por sesión, es decir, más de la mitad sí acompañaron con constancia el trabajo realizado por sus hijos en el Programa.

Respecto a las personas que se encargaron de cumplir este rol fueron en su mayoría madres, pues únicamente en 1 ocasión se presentó un padre, y en otra más algún otro familiar.

En tanto al tipo de apoyo brindado, éstos se definieron en 4 rubros con base en lo observado por el facilitador sobre la forma en que se realizaba, y el efecto que tenía sobre el alumnado y la dinámica de la sesión:

1) *apoyo activo*, entendido como aquel que se realizó de forma tranquila, en calma, comprensiva y adecuada a los momentos de la sesión facilitando la actividad;
2) *apoyo ausente o nulo*, que representa el que no se asistió al participante durante la sesión;
3) *apoyo intermitente*, refiriéndose al que sí estuvo presente, pero de manera inconsistente, es decir, por momentos se involucraba, luego se iba, a veces seguía instrucciones, y otras no se concentraba en la sesión; en ocasiones incluso podía interrumpir; y
4) *apoyo correctivo*, que significó que la persona que apoyó lo realizaba desde una función de corregir o sustituir al participante en su realización de las actividades.

En este sentido, el tipo de apoyo que estuvo más presente fue el *Apoyo Activo* (3.5 personas en promedio por clase), seguido del *Apoyo Ausente o Nulo* (2.1 personas), *Apoyo Intermitente* (0.86 personas), y finalmente el *Apoyo Correctivo* (0.17 personas); la mediana más grande se ubicó en lo correspondiente al tipo de *Apoyo Activo*, siendo que el valor de ésta fue 4, lo que significa que en el 50% de las ocasiones se presentó este tipo de apoyo por parte de 4 o más mamás durante cada sesión.

Con respecto al efecto que tuvieron los distintos tipos de apoyo sobre la dinámica de la sesión y sobre los mismos participantes, se encontró que en el caso de aquellos que recibieron un *Apoyo Activo*, resultó en facilidad para integrarse a la sesión, consiguieron concluir sus actividades, manejaron con facilidad el Manual *Emociona-dos*, e incluso hubo una ocasión en que 1 participante agradeció explícitamente a su mamá el contar con tal apoyo. Esta modalidad fue aumentando sustancialmente en su frecuencia de modo que, en la última sesión, los 7 familiares que apoyaron lo realizaron de forma activa hacia sus hijos e hijas.

Por su parte, cuando ocurrió el *Apoyo Nulo*, en un principio resultó en dificultades para quienes lo recibieron, principalmente en la preparación de material previo a la sesión y en problemas técnicos. Sin embargo, conforme el Programa avanzó, estos efectos fueron en disminución y en contraste propiciaron que, quienes se veían limitados, buscaran de manera activa la forma de solucionarlo por sí mismos, siendo incluso que, para el final del Programa, las consecuencias negativas en los y las participantes sin apoyo ya no fueron perceptibles.

En tanto a los *Apoyos Intermitentes y Apoyos Correctivos*, a pesar de haber sido los que aparecieron con menor frecuencia, representaron los efectos menos positivos dentro del Programa. Respecto al A*poyo Intermitente*, su resultado se dio no sólo en quien lo recibía al no contar con asistencia con las actividades cuando se necesitaba, sino que también hubo consecuencias directas en el grupo, pues quienes recibían este modo de apoyo usualmente presentaban exceso de ruido en casa, pláticas ajenas al tema, interacción entre familias, y en general pocas condiciones adecuadas para trabajar, lo que afectaba el desempeño en la sesión.

Por su parte, el *Apoyo Correctivo* fue el menos presente, aunque igualmente impactó en quien lo recibió al inhibir sus participaciones y vivirse corregida constantemente. Así mismo, cuando el grupo notó esta dinámica se percibió incomodo y tenso, es decir, sus participaciones también se vieron limitadas, perdían la atención, o mostraban renuencia a continuar en la sesión; lo anterior repercutió directamente en la fluidez general de las sesiones en que ocurrió este suceso.

Por último, se observaron dos aspectos que tenían una relación directa con la participación de las familias: preparación previa del material de trabajo, y la consecución de tareas para realizarse en casa, mismos que se realizaban a través de trabajo asincrónico. Respecto al primero, se notó que ésta vivió un aumento constante, siendo que en la primera sesión solamente 1 participante contaba con su material de trabajo listo para comenzar (Manual Emociona-dos), y a partir de aproximadamente la mitad del Programa llegó a ser ya en prácticamente todos los casos (7). En tanto a las Tareas para resolver en casa, se presentó poca constancia en su resolución independientemente del tipo de apoyo; el máximo de alumnos que llegaron a resolverlas y posteriormente presentarlas durante una sesión fueron 3; es decir, la mayoría no realizaron esta actividad conforme a los tiempos establecidos, sugiriendo poca efectividad en su objetivo de promover el trabajo en casa como se pretendía.

6.2.1.5) Participación de las profesoras

Este apartado se analizó en función del rol que éstas realizaron dentro de las sesiones de trabajo que se llevaron a cabo con el grupo (lo referente a las sesiones de retroalimentación en conjunto con el facilitador se presentan más adelante en un apartado propio).

En este sentido, se valoró qué tan constante fue su participación de acuerdo con los siguientes indicadores establecidos por el faiclitador basado en las observaciones realizadas durante cada sesión:

- Baja: se consideró así cuando, durante las sesiones, la intervención de las profesoras fue puntual y en limitadas ocasiones, es decir, solamente participaban para aclarar alguna información o apoyar el ingreso a la sesión de algún participante.
- Moderada: significaba una participación más constante que la anterior, pero sin llegar a ser tan activa como la presentada por el facilitador, es decir, aportaban ideas a la sesión y tomaban un papel medianamente activo en la resolución de problemas.
- Alta: se definió como aquella que estuvo muy continua a lo largo de la sesión, es decir, no solamente aportaban ideas sino apoyaban constantemente a los alumnos y alumnas a contestar, ejemplificaban y en ocasiones re-dirigían; este nivel de intervención era similar al papel del facilitador.

De igual forma, se analizó cuál fue en específico el rol que tenían las profesoras, así como observaciones adicionales que de ello se pudieran extraer. Los datos anteriores se presentan a mayor detalle en la Tabla 11.

Tabla 11

Papel de las profesoras a lo largo de las 23 sesiones con grupo y familias

S	T	Part			Rol de las profesoras	Observaciones
		A	M	B		
1	P		X		Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo.	Fue muy útil que conocieran la planeación previa a la sesión, pues ayudaron a concretar el objetivo.
2	EI	X			Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo, preparación del grupo previo a la sesión.	Les resultó desconcertante no conocer exactamente cómo se respondían las evaluaciones, más siguieron instrucciones y lo resolvieron.
3	In	X			Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; recomendaciones para fluir de mejor manera.	Las correcciones inmediatas pueden darse por WhatsApp y las que puedan esperar mejor guardarlas para otro momento.
4	ALEGRÍA			X	Aclaración de dudas; intervención en momentos de crisis; apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo.	Si se necesita el apoyo de alguna decirlo explícitamente y no esperar a que ellas lo propongan.
5				X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión.	Es útil que al final toquen algún tema si consideran éste no se resolvió y es importante.
6	TRISTEZA			X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo.	Apoyo no constante, pero sí muy preciso para el correcto desarrollo de la sesión.
7				X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico.	La clase fluyó sin dificultades por lo cual su participación fue poca.
8				X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico.	La clase fluyó sin dificultades por lo cual su participación fue poca.
9	MIE			X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico.	Clase fluida y sin mayores dificultades.

10	DO		X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	La división de roles fue muy efectiva.
11			X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	Entre más fluida es la sesión su participación es poca, aunque siempre están atentas cuidando su rol.
12	DESAGRADOYASCC	X		Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles; comunicación con familias.	El día de hoy, por medio de ellas se hizo llegar al facilitador 4 retroalimentaciones positivas acerca del programa, por parte de las mamás.
13			X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	La sesión fluyo con facilidad y su intervención estuvo enfocada en cuidar sus respectivos roles.
14		X		Preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles; dirección de la sesión.	En esta sesión el facilitador se quedó sin luz por varios minutos, a lo que las profesoras tomaron el mando y realizaron las actividades, señal de que conocían el plan previamente y estaban preparadas.
15		X		Preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles; dirección de la sesión.	Para una de las actividades se necesitó que una profesora dirigiera, a lo que ella y el grupo respondieron positivamente.
16	ENOJO		X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	Es necesario estar bien comunicados para poder gestionar las actividades con orden y lógica.
17		X		Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	En esta sesión se presentaron distintas situaciones emergentes difíciles de controlar que ellas con su experiencia ayudaron a solventar.
18	SORPRESA	X		Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	La emotividad fue tanta que tuvieron que intervenir para apoyar al grupo a regresar a la calma.
19			X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	En la repartición de roles es mejor que sea solo 1 o 2 personas quienes dirijan la sesión.
20			X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	La sesión fluyo con facilidad y su intervención estuvo enfocada en cuidar sus respectivos roles.
21	CIERRE		X	Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles.	Es muy útil que conozcan la planeación previa pues sus intervenciones se hacen acorde al objetivo que se busca.
22		X		Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles; descoordinación facilitador-profesoras.	La descoordinación que se vivió impactó en no ser consistentes en la forma de afrontar la situación emergente y con ello el poco control sobre la misma.
23	EF	X		Apoyo en mantenimiento de condiciones de trabajo; preparación del grupo previo a la sesión; apoyo técnico; división de roles; comunicación con familias.	El conocer cómo se resolvían las evaluaciones les permitió integrarse de buena manera; además, su presencia fue indispensable para poder manejar a tantas personas al mismo tiempo dentro de la sesión.

Nota: S: Sesión; T: Tema; PP: Presentación; EI: Evaluación inicial; In: Introducción; EF: Evaluación final; Part: Participación; A: Alta; M: Media; B: Baja.

Como se puede observar, el tipo de participación que se notó más frecuente fue *baja*, estando presente en 13 de las 23 ocasiones. Al respecto, se encontró que entre más fluida se realizaba la sesión, menos se requería el apoyo de las profesoras, pues el rol de facilitador era suficiente.

En contraste, durante 8 sesiones su participación fue *alta*; en éstas sus aportaciones estuvieron ligadas a situaciones de alta emotividad en el grupo (mucha alegría, enojo, estrés, etc.) por lo que acudían a realizar la contención en dicho momento o, incluso en una ocasión, retomaron la dirección de la sesión debido a que el facilitador tuvo problemas de conexión a internet.

Por su parte, fue únicamente en 2 ocasiones en donde su participación se catalogó como moderada; en dichas sesiones sus intervenciones fueron en dirección de fortalecer la calma en clase y enriquecer con sus conocimientos el ambiente, en especial a solicitud explicita del facilitador, aunque sin llegar a tener la misma implicación que él.

De manera general sus intervenciones se caracterizaron por: apoyar en mantenimiento de condiciones de trabajo (redirigir la atención, contención emocional en momentos complicados, contextualización de situaciones, y adaptación de instrucciones cuando fue necesario); preparar al grupo previo a cada sesión; apoyo técnico (ser anfitrionas de sesión, proyectar el material virtual, orientar sobre el manejo de micrófonos y cámaras); y división de roles (manejo de las participaciones, entrada y salida de la llamada).

Un recurso que facilitó su intervención en el Programa consistió en el hecho de que se les compartieran las cartas descriptivas previo a cada sesión a través de Whats App pues, incluso en la ocasión cuando el facilitador no pudo estar presente debido a fallas en su internet, fueron ellas quienes dirigieron y encaminaron hacia el objetivo la sesión. Por el contrario, hubo una ocasión en que, debido a problemas de conexión, no se pudo compartir la planeación con antelación, lo que repercutió en falta de coordinación entre los apoyos y resultó en complicaciones a la hora de dirigir, pues las profesoras no contaban con la misma información que el facilitador, lo que limitó sus aportaciones en tal sesión.

De igual modo, se observó que otorgarles una versión impresa del Manual *Emociona-dos* pudiera ser benéfico pues, si bien contaban con una virtual, la mezcla podría enriquecer en mayor medida el impacto de tal material, pues significaría que no solo el facilitador sería el encargado del modelaje, sino también las propias profesoras del grupo quienes pudieran reforzar dicha práctica.

Aunado a lo anterior, las profesoras también cumplieron un rol importante de forma asincrónica, pues fueron las encargadas de hacer llegar a las familias recordatorios, mensajes, vídeos y todo lo creado por el facilitador para mantenerles informadas acerca del Programa y sus avances, con el fin de contar con las mejores condiciones posibles de trabajo. Del mismo modo, por medio de ellas se hicieron llegar comentarios y dudas a lo largo de la aplicación, por parte de las familias hacia el facilitador.

Por último, es preciso mencionar que, adicionalmente las profesoras cumplieron un rol más, siendo que estuvieron presentes en sesiones de trabajo con el facilitador de modo que se pudiera realizar retroalimentación sobre el trabajo y la conducción, así como sugerencias de adecuaciones pertinentes al Programa. El análisis de dichos espacios se expone en el siguiente apartado.

6.2.2) SESIONES DE RETROALIMENTACIÓN CON PROFESORAS Y FACILITADOR

Estas reuniones se llevaron a cabo una vez a la semana con duración de 60 minutos cada una, durante 11 ocasiones; dichos espacios representaron un trabajo adicional a los tiempos dedicados directamente con el grupo, pues se decidió que, en orden de mejorar la forma en que se intervenía, era necesario analizar continuamente el desarrollo del Programa.

Los datos se presentan a continuación divididos en tres apartados que se extrajeron del análisis del instrumento donde se recogió información acerca de estos momentos en específico, consistente en un registro anecdótico (disponible en el Anexo 8):

- Observaciones dirigidas al material de trabajo.
- Observaciones dirigidas a la dinámica de trabajo.
- Acuerdos tomados durante la sesión que, en ocasiones, resultaron en modificaciones al Programa respecto a lo inicialmente propuesto.

En la Tabla 12 se describen con mayor detalle estos rubros, a lo largo de las 11 distintas sesiones realizadas.

Tabla 12

Análisis de sesiones de retroalimentación de profesoras y facilitador

S	Observaciones hacia el material de trabajo	Observaciones hacia la dinámica de trabajo	Acuerdos alcanzados
1	- Buena respuesta y entusiasmo del grupo ante el Manual. - Se necesita hacer más grande los números de los sobres para hacerlos más identificables.	- Llevar un orden cronológico en las actividades	- Mandar información a las familias a través de vídeos de YT y no solamente por medio de WA.

2	- Usar la imagen del grupo preferentemente en asociación con emociones positivas. - Usar colores vivos para la presentación del PP. - Respuesta positiva ante los recursos visuales del Manual.	- Utilizar lenguaje menos técnico. - Mejorar la claridad de instrucciones. - Acertado recuperar sus participaciones y resumir al final. - Promover un cierre de clase más independiente y no tan dirigido.	- Escribir solamente lo indispensable a través de WA y mejor utilizar las sesiones exclusivas con profesoras para realizar retroalimentación.
3	- Hacer más grandes y claros los números de las páginas. - Acertado el uso de recursos extra al Manual.	-Dividir de mejor manera los roles de apoyo de facilitador y profesoras. - Mejorar la forma de dar instrucciones - Propiciar el razonamiento propio más allá del dirigido.	- Aumentar 5 sesiones al programa (siendo un total de 3 por cada tema: una para CE, otra para RE, y la tercera para resumir y cerrar el tema.)
4	- Buena respuesta ante el cuento. - Hacer uso de otros recursos además del Manual enriquece la sesión. - Útil poder proyectar en la pantalla la página del Manual que se vaya a trabajar.	- Propiciar el razonamiento independiente del grupo. - La división de roles mejoró el orden de las sesiones. - Acertado el utilizar actividades que permitan a los y las participantes vivirse como apoyos efectivos.	- Mantener las sesiones de resumen y cierre pues mostraron ser muy útiles.
5	- Mejorar las instrucciones del Manual. - Preparar alguna actividad en caso de que no puedan completar alguna. - Elegir mejor el vídeo. - Buena respuesta ante el cuento.	-Encontrar balance entre hablar del tema de la sesión y atender a los procesos emocionales que ocurran en el momento. - Mejorar el trabajo en equipo entre facilitador y profesoras.	- Para futuras aplicaciones brindar a las profesoras el material de forma impresa. pues ellas pueden ser modelos de cómo realizar algunas actividades.
6	- Presentar la emoción de asco mediante una canción fue muy adecuado. - Podría ser útil dividir en dos sesiones diferentes las emociones de asco y desagrado. - Mejorar la elección de imágenes.	- Enfocar y dar soporte a quienes se confundan al momento de participar. - Realizar preguntas directas en vez de presentarlas libres. - La actividad de respiración ha funcionado.	- Cuando no hay condiciones de trabajo es necesario parar, recuperar la calma, y después reintegrarse a las actividades. - Cuando haya visitas al grupo es necesario que mantengan su micrófono y cámara apagadas.
7	- Es muy útil el Manual para poder desarrollar las actividades. - Muy útil intercalar entre actividades con y sin el Manual.	- Los temas tratados han quedado claros, y se han logrado cerrar. - Es útil ejemplificar con sucesos de su vida cotidiana. - Cuando se trate la emoción del enojo es necesario hablar de conciencia y regulación emocional paralelamente.	- Establecer planes de acción en caso de que facilitador no pueda acudir por alguna razón a la sesión
8	- Hacer un banco de material en línea al que puedan acudir quienes quieran aplicar el programa. - Acertado el uso del Power Point	- Menos explicación del facilitador y más participación independiente del grupo. - Cuidar el clima emocional y su contagio. - Útil darles la oportunidad a los y las participantes de vivirse como apoyos emocionales para sus compañeros. - Muy útil la actividad de tiempo muerto.	- Se agregará una sesión de cierre extra a lo originalmente planeado (siendo en total 2 al final).
9	- Buena idea repetir dos veces los vídeos, pues la segunda se puede ver ya con atención focalizada en lo que se pretende hacer notar.	- Darles mayor tiempo para responder. - No omitir mandar las cartas descriptivas a las profesoras.	----------

		- Enfocar la atención a conductas adecuadas más que a las disruptivas.	
10	- El Manual fue un buen recurso para realizar las sesiones de cierre del programa.	- Es necesario mediar entre actividades reflexivas y activas. - Se notó fluidez en las sesiones. - Enfocar la atención a conductas adecuadas más que a las disruptivas.	- Definir una fecha adicional a las evaluaciones finales para responderlas con quien no pueda conectarse el día acordado.
11	- Es importante que los y las participantes conserven su Manual, pues se notó que es un material que ya identifican como propio y lo muestran a otras personas.	- Las profesoras notan impacto del programa en otros ámbitos de la vida de los y las participantes además de la clase, pues comienzan a manejar mejor sus emociones en distintos espacios. - Emociona-dos dio una estructura clara de trabajo, y una secuencia que ayudó a que se asimilaran las actividades de mejor manera.	Las herramientas que se usaron para comunicarse (whats app, sesiones de profesoras, y vídeos de Youtube) fueron efectivas y se propuso seguirlas implementando en las clases de EE que seguirá llevando el grupo.

Nota: S: Sesiones; CE: Conciencia Emocional; RE: Regulación Emocional; PP: Power Point; WA: WhatsApp; YT: Youtube

Respecto al material de trabajo, estas sesiones permitieron observar que el Manual sirvió como un adecuado apoyo psicoeducativo para el desarrollo de las sesiones, siendo que esto se mencionó en repetidas ocasiones; además, cuando se acompañó de cuentos, vídeos cortos, Power Point, globos, recortes, etc. su utilidad se percibió aún mayor, en otras palabras, se notó una mejor respuesta cuando se complementó con material extra.

En la misma dirección, el efecto fue más positivo cuando la combinación contenía actividades reflexivas y activas. En consecuencia, se decidió realizar un banco en línea (link disponible en el Anexo 9) acerca de todos los materiales y formas de usarlo, para que cualquier persona que desee hacerlo pueda acceder a éste y utilizarlo según sus necesidades e intereses.

En tanto al rubro de observaciones respecto a la dinámica de trabajo se encontraron tres puntos que representaron importantes oportunidades de mejora: la forma en que se presentaban las instrucciones, promover en mayor medida la participación activa del grupo, y la necesidad de utilizar y distribuir de mejor manera los roles de cada apoyo durante las sesiones.

Por otro lado, también se encontraron una serie de actividades que fueron acertadas, y se pulieron a lo largo del Programa en beneficio del mismo, tales como: recuperación de las participaciones del grupo al finalizar las sesiones, ejemplificar con eventos de su vida cotidiana, usar la imagen del grupo asociada en mayor medida con emociones positivas, utilizar el tiempo muerto y la respiración, permitir al grupo vivirse como apoyos emocionales y, al igual que cuando se analizó la utilidad del Manual, estas sesiones permitieron verificar también que la mezcla entre actividades reflexivas y activas, así como mandar las cartas descriptivas a las profesoras previo a cada sesión enriquecían en gran modo la implementación.

Con respecto a los acuerdos alcanzados destacaron la adición de sesiones temáticas, así como de retroalimentación del Programa, y la diferenciación de los medios de comunicación para el intercambio de información entre facilitador, profesoras y familias (el uso de Whats App para mensajes puntuales, y las sesiones en Zoom para información más extensa).

El conjunto de todo lo observado, corregido, y mantenido a lo largo de su aplicación dio como resultado que se notara un efecto positivo del Programa *Emociona-dos* en otros ámbitos de la vida cotidiana de los y las participantes, principalmente en lo familiar, donde se notó un esfuerzo por el alumnado para describir con mayor frecuencia sus estados emocionales, y sobre todo para tomar la iniciativa de regular su sentir con mayor constancia, según lo mencionado en las sesiones de retroalimentación con profesoras y facilitador. Así mismo, se percibió al grupo muy claro respecto a que el tema de las sesiones era el conocimiento y manejo sobre sus emociones, y el material de trabajo a lo largo de la aplicación del Programa siempre sería el Manual.

Por último, el desarrollo de estos espacios de trabajo conjunto en algunas ocasiones implicó modificaciones en el plan original, y que se presentan como resultado del Programa pues surgieron a partir de la experiencia de su implementación, mismas que se reportan a continuación:

- Implementación de 7 sesiones adicionales (1 al iniciar el Programa para practicar las herramientas virtuales, 5 de resumen y cierre de cada emoción, y 1 de cierre general).
- Uso limitado de Whats App solo para mensajes de índole urgente, y para compartir las cartas descriptivas entre facilitador y profesoras.
- Para tener comunicación extensa entre facilitador y profesoras se optó por realizarlo a través exclusivamente de las sesiones de retroalimentación.
- Contemplar planes de acción alternativos en caso de que el facilitador no pueda asistir por alguna razón.
- Si algún participante no pudo asistir a las sesiones de evaluación, se contempló la organización de espacios adicionales para recuperar tales actividades.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo se analiza y discute acerca del diseño, implementación, proceso y efecto del Programa *Emociona-dos*, en función de los resultados encontrados.

Primeramente, respecto al diseño de las actividades, su temporalización, así como la forma de transmitir la información que se buscaba enseñar por medio del Programa, se tomó como sustento teórico el marco Socioconstructivista del aprendizaje, el cual ha demostrado especial utilidad para el trabajo en Educación Emocional (Bisquerra, 2016) pues permite partir de los saberes previos, intereses, y necesidades de las personas a quienes se dirige la intervención, para que puedan construir de manera significativa nuevos conocimientos, además de buscar un papel activo del medio sociocultural para su consolidación. En tal sentido, a lo largo de la implementación, se observó una respuesta mayoritariamente positiva ante las actividades (salvo excepciones puntuales ya comentadas en los resultados), pues éstas mezclaban materiales y temas relevantes para el grupo, ejemplificaciones con eventos de su vida cotidiana, así como la participación activa por parte de las profesoras y familias y, especialmente, del facilitador quien tomó el papel de experto. Así mismo, este enfoque permitió realizar un traspaso gradual de responsabilidad (Swartz, 2010) en tanto a que se promovió que los y las participantes fueran tomando paulatinamente iniciativa en el desarrollo y consecución de actividades, preparación de material, y el mantenimiento de las condiciones adecuadas de trabajo, es decir, un mayor compromiso hacia su propio aprendizaje.

Se considera que es necesario seguir trabajando en tal habilidad a través de distintas intervenciones a futuro pues, aunque hacia el final del Programa se pudo notar mayor iniciativa por parte del grupo hacia la preparación y resolución de las actividades, es preciso dotar de la misma responsabilidad a las familias, de modo que éstas se vivan como un apoyo complementario importante también en el hogar, pudiendo incrementar su efecto positivo sobre el aprendizaje del alumnado. Esto último es de suma importancia dadas las condiciones actuales de educación en el mundo, donde ya no es suficiente el trabajo realizado directamente con los y las aprendices, pues hoy día ellos se encuentran, debido a la pandemia, trabajando desde sus casas en donde son los padres y madres las personas con mayor influencia, y representan a figuras capaces de promover la buena creación de hábitos, responsabilidad sobre la educación y la mitigación de dudas si las hubiese (FORBES, 2020).

Segundo, en lo que refiere a la implementación, partir de un enfoque cualitativo de investigación permitió obtener una concepción múltiple de la realidad y, al mismo tiempo,

comprender de una manera crítica y reflexiva cómo es que se iba dando el aprendizaje de los contenidos (Cabero y Hernández, 1995), en este caso, desde el hogar de cada participante y sus familias. Para poder lograrlo, basarse en la Investigación Acción Participante (IAP) mostró ser una estrategia adecuada pues permitió la flexibilidad necesaria para adaptar constantemente el Programa de acuerdo con las necesidades y respuestas que se iban observando en el grupo, sus familias, y las sugerencias de las profesoras; lo anterior se reflejó a lo largo del mismo a través de adecuaciones en el número de sesiones, su orden, los materiales ocupados e, incluso, en las estrategias psicopedagógicas utilizadas por el facilitador para dirigir las sesiones, tales como modulación de la voz, ritmo, secuencia de actividades, etc.

Como se ha mencionado antes, dadas las condiciones impuestas por la pandemia de COVID 19, este Programa se impartió a través de la modalidad de la Tele-psicología. En tal sentido las dificultades que se encontraron en la intervención fueron principalmente relacionadas a problemas con la inexperiencia en el manejo de equipos y programas digitales por parte de los y las participantes y sus familias; no obstante, lo anterior llevó a una búsqueda constante por disminuir el impacto de esos efectos. Una vez resueltas dichas problemáticas (alrededor de la mitad del Programa), esta forma de trabajo permitió acercarse de modo activo al ambiente cotidiano de cada uno de los y las participantes, además de permitir el no suspender su realización; en cambio buscó expandir sus lugares de aplicación. En condiciones regulares no sería común realizar programas educativos desde casa, no obstante, la realidad actual dicta que este es el medio en donde los alumnos y alumnas pasan la mayor parte de su tiempo, de ahí la importancia de promover nuevos conocimientos en este contexto. Incluso, desde la mirada del Constructivismo Sociocultural este tipo de trabajo es un marco de intervención que complementa muy adecuadamente tal modalidad, puesto que promueve que la enseñanza se dirija a realizar tareas auténticas, que tienen relevancia y utilidad dentro del contexto de cada realidad, además de permitir el aprendizaje activo por parte de quien lo recibe (Hernández, 2008).

Tercero, para lo correspondiente a la valoración tanto del proceso como del efecto del Programa, se realizó una triangulación de datos a partir de lo reportado a partir de todos los y las agentes implicadas durante la implementación del mismo: familias, profesoras, participantes, y facilitador. Lo anterior, con el fin de poder obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados (Aguilar y Barroso, 2015). En esta dirección, de igual forma que en el capítulo anterior, se presentan los rubros de *Efecto y Proceso,* con el fin de valorar la integración de todos los datos.

7.1) EFECTO DEL PROGRAMA *EMOCIONA-DOS*

Como se mencionó previamente, se observó una respuesta generalmente positiva ante el Programa, dato que se deduce del alto interés mostrado por parte de los y las participantes por los temas, actividades, materiales, y en la misma dinámica de trabajo. Así mismo, esto se reflejó en que 7 de los 8 participantes terminaron la intervención de manera completa.

Respecto a las evidencias de habilidades que se vieron favorecidas por el Programa destaca el *uso de estrategias de regulación*, la cual presentó mayor aparición final con respecto a la inicial en todos los instrumentos de evaluación. Esto es consistente con el hecho de que durante cada sesión se privilegiaron las pausas para poder ensayar dichas herramientas, siendo que no siempre se siguió al pie de la letra la planeación previamente establecida, sino que podían vivir adaptaciones si la situación así lo exigía, gracias a las caracterísiticas de la Investigación Acción Participante con que se diseñó *Emociona-dos*. Entre las estrategias que sumaron a su repertorio se encuentran: el uso de técnicas de *tensión-distensión (relajación progresiva)*, *búsqueda de apoyo social, tiempo muerto* y, particularmente, la *respiración diafragmática*.

Una segunda habilidad que se notó beneficiada fue la *identificación de emociones en sí mismo*; esto es congruente con el hecho de que se observó también un aumento en las habilidades de *expresión verbal de emociones* y *vocabulario emocional*. Tal conexión sugiere que, cuando se suman una mayor identificación y claridad acerca de las emociones, con un aumento en el repertorio verbal para categorizar dichos sentires, se puede obtener una mejora en la capacidad de expresarlo a través de palabras propias; este dato cobra especial relevancia para el grupo con el que se trabajó pues en un principio la comunicación de sus estados emocionales no ocurría con tanta frecuencia como la que se observó al finalizar. En este sentido, tales habilidades benefician directamente a su competencia de Regulación Emocional, pues aumenta las posibilidades de reconocer qué sienten, así como la toma de decisiones, basándose en ello para el manejo asertivo de sus estados (Bisquerra, 2009).

Contrastantemente, los cambios en la habilidad de *identifica emociones en otros y otras* mostraron resultados más variados. Mientras lo reportado por mamás, y lo encontrado a través de las Tareas de habilidad 1, 2 y 3, pudieran sugerir una leve mejora, cuando se contemplaron los reportes de profesoras no fueron en la misma dirección. Lo anterior podría deberse al tipo de interacción que tienen éstas últimas con el alumnado pues, a diferencia de las familias, las docentes solo comparten tiempo y espacio con ellos de lunes a viernes usualmente por las mañanas, pudiendo acotar su visión a determinados contextos y momentos.

En la misma línea, la habilidad de *empatía* se reportó con un ligero aumento por parte de las mamás; por el contrario, las profesoras mencionan incluso una disminución en su aparición. De igual forma, la habilidad de *apoya a otros* no presentó cambio alguno en su aparición en ambos reportes, siendo consistentemente baja.

Los datos anteriormente expuestos permiten sugerir que, bajo el desempeño y valoración de los instrumentos resueltos por los y las agentes implicadas en el Programa, se logró efecto positivo sobre la habilidad de *Conciencia Emocional* propia, sin embargo, no ocurrió de la misma forma cuando ésta se tenía que aplicar en otras personas, siendo los resultados muy variables en tal rubro.

Es preciso mencionar que, al finalizar la aplicación del Programa surgió una categoría no presente al inicio de los reportes, consistente en la *experiencia positiva con el Manual*. Esta fue referida principalmente por las profesoras, pues percibieron que el contar con éste otorgaba una estructura muy clara a la sesión, además de que la cantidad de recursos con los que contaba (numeración, ilustraciones, colores, recortes, figuras, etc.) promovieron el interés sobre el mismo, y facilitaba su uso y manipulación. Al respecto, Walquiria (2017) confirma la relevancia de este tipo de materiales en la educación, pues señala que dotan de un medio importante de facilitación en la adquisición de nuevos conocimientos.

Por otro lado, se consideró como una consecuencia positiva del Programa el hecho de lograr trabajar con las habilidades que, en un primer momento a través de los instrumentos de evaluación, tanto profesoras como familias reportaron como oportunidades de mejora en el alumnado, tales como: *identificación de emociones, expresión verbal de emociones,* y el *uso de estrategias de regulación*. En esa dirección, fortalecer dichas habilidades contribuyó en confirmarle a docentes y familias que su opinión era valorada por el Programa, y su papel en el mismo era sumamente relevante, hecho que resultó en una participación muy constante de las primeras a lo largo de la implementación, y en un aumento paulatino en la implicación de las mamás durante el transcurso de las sesiones.

Pese a ello, hubo dos casos (P, y M) en que no se logró el apoyo deseado por parte de dichas mamás; a pesar de la búsqueda de hacer llamativa la información para las familias usando mensajes de texto, mensajes de voz, y vídeos de la plataforma YouTube, esto no fue totalmente efectivo. Lo anterior pudiera deberse al hecho de que, al tratarse de un programa en línea y a distancia, fue probablemente muy complicado para ellas incluirse, pues brindar estos apoyos se añadía a las responsabilidades del trabajo, hogar y educativas de su familia.

Aunado a lo anterior, como se expresó previamente en los resultados, en general solo fueron madres de familia quienes cumplían el rol de apoyo en casa durante y fuera de las sesiones; únicamente en una ocasión se contó con la participación de un papá y en otra la de una hermana. Esto coincide con diversas investigaciones previas que centran sus objetivos alrededor de contar con la colaboración de las madres de familia para realizar intervenciones en este campo (Berástegui y Corral, 2020), pues ellas suelen ser el agente que muestra más disponibilidad para el apoyo de su hijo o hija en comparación de otros familiares.

Por último, cabe mencionar que durante la realización de la valoración de la *Tarea de habilidad 1: Dibujo libre,* se detectó dificultad por parte del facilitador para poder ahondar en el significado de los dibujos realizados por los y las participantes, dada la modalidad en que se realizó la intervención. Lo anterior se debe a que, en algunos casos, éstos no tenían rostro o todos se veían iguales; adicionalmente, durante la realización de tales actividades las condiciones de la videollamada (tiempo y conectividad) no fueron las óptimas para poder explorar los significados de cada dibujo. En esta dirección, se sugiere que, para personas con las características similares a las del grupo con el que se implementó el presente programa de intervención podría ser poco útil la realización de esta tarea de evaluación, pues su alcance se mostró limitado.

A diferencia de las *Tareas de habilidad 2 y 3 (conciencia y regulación emocional)* usadas también para la evaluación inicial y final de los participantes, en donde se buscaban puntos precisos como la identificación y descripción de estados emocionales respectivamente, en la *Tarea 1: Dibujo libre* se contó con menor estructura, pues se pensó sería beneficioso para el grupo, dada la evidencia previamente encontrada acerca del uso de los dibujos (Ruiz, 2004). Sin embargo, no fue así, resultando que para este grupo las actividades que contaban con procedimientos y lineamientos claros tuvieron mejor recepción a diferencia de aquellas tareas libres totalmente. Estos resultados van en dirección de otros estudios como el de Rincon y Linares (2011), en donde se recomienda el uso de pautas de actuación, estrategias, y formas de actuar concretas en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas, dada la dificultad para tareas de pensamiento abstracto que esta población puede vivir.

Al mismo tiempo, tales observaciones concuerdan con lo previamente reportado por Pallisera et al. (2014) quienes encontraron que, si bien los dibujos, y fotografías podían ser útiles para la participación y obtención de información a partir de personas con discapacidad intelectual en programas educativos, estos mejoraban la calidad de los datos recabados cuando se utilizaban en el marco de otras técnicas más concretas que les complementaran, como el uso de

entrevistas a profundidad, entrevistas grupales, o grupos focales. Solo el conjunto de herramientas puede ayudar al investigador a acceder a partes de la experiencia de quien se evalúa, que en muchas ocasiones resulta difícil expresar a través de un solo medio (Bagnoli, 2009).

A propósito, Pallisera et al. (2014) han propuesto también el uso de métodos visuales más complejos como el fotovoz, consistente en que los participantes realicen libremente la descripción de fotografías basados en sus propias experiencias, pero con acompañamiento personalizado para obtener percepciones más fidedignas; esta técnica se asemeja a las *Tareas 2 y 3 de habilidad* utilizadas para las evaluaciones durante el presente Programa. La narración a partir de imágenes realizadas por los mismos participantes favorece el carácter inclusivo de las investigaciones al brindar la posibilidad de acercarse al significado real de lo que el alumnado con discapacidad quiere reportar (Pallisera et al., 2014); perspectivas como ésta representan una inversión de recursos (tiempo, trabajo personal en el diseño y organización) mayores que en una investigación tradicional pero, a su vez, significan una forma de medición más real acerca de estas habilidades en personas con discapacidad intelectual.

7.2) PROCESO DEL PROGRAMA *EMOCIONA-DOS*

Este apartado tiene la intención de comprender lo que ocurrió a lo largo de las sesiones del Programa, de modo que lo encontrado en la categoría *Efecto* pueda adquirir mayor sustento.

Primeramente, con respecto a la respuesta positiva y alto porcentaje de término del Programa por parte del grupo con el que se trabajó, se observó que es muy probable que se encuentre conectado con el hecho de que los temas en general resultaron interesantes para los participantes mostrándose a través de su implicación durante las sesiones (participaciones constantes, alta resolución de actividades en el Manual, etc.), notando una mejor respuesta ante las emociones de alegría, miedo, enojo, y sorpresa y, aunque en las emociones de tristeza y asco la respuesta fue más variable, se logró atender y solucionar sus necesidades de apoyo en ese momento. Estas observaciones no corresponden a lo reportado en literatura previa (Ruiz et al., 2009), en donde se ha indicado que esta población prefiere hablar de emociones generalmente ligadas a estados positivos, siendo reacios a expresar emociones negativas. Incluso, se ha observado que la renuencia para tratar lo relacionado con sus emociones comúnmente se da en mayor medida con el tema de enojo (Ruiz et al. 2009); sin embargo, los resultados de este estudio sugieren solamente dificultad leve para trabajar los temas de tristeza y asco, siendo que el resto tuvieron una buena recepción por parte del grupo.

Por otro lado, el análisis del proceso permitió observar que se logró el objetivo inicial de trabajar la competencia de Conciencia Emocional de todas las emociones, sin embargo, a ésta se sumó en un 80% de ocasiones la práctica simultanea sobre la habilidad de Regulación Emocional.

En un principio, dadas las características del grupo, se consideró que era mejor primero enfocarse en el trabajo sobre una competencia del modelo Pentagonal y después en otra, de forma ordenada, con el fin de que se diferenciara cada una entre sí; no obstante, la dinámica llevó a que en realidad se mezclaran sus prácticas, es decir, se consiguió la promoción de las dos (Conciencia y Regulación Emocional) de manera simultánea durante prácticamente todo el Programa. Esto corresponde con lo que el marco conceptual de Bisquerra (2016) propone, pues se reconoce la importancia por igual de todas las competencias emocionales, y su vinculación en todo momento, afectándose entre ellas constantemente. La educación emocional, al ser una educación para la vida, está presente en un sinfín de hechos cotidianos, donde es común que de modo paralelo se pongan en práctica las distintas habilidades, y no cada una por separado (Bisquerra, 2016).

En tal dirección, mientras se trabajaba Conciencia Emocional de la emoción en turno, también se reforzaban las técnicas de regulación que iban conociendo, reflexionando en cuál era la que a cada uno/a le brindaban mejores resultados, e identificando los momentos más adecuados para utilizarlas. Así pues, estas dinámicas coinciden con lo reportado en las evaluaciones finales tanto por mamás como por profesoras, en donde indicaron mejoras principalmente en el *uso de estrategias de regulación* de los y las alumnas, así como en la decisión sobre los momentos en que las podían aplicar.

Respecto a las actividades más eficaces destacaron la proyección de vídeos cortos, dibujos dentro del Manual, explicaciones por medio de presentaciones en Power Point, lectura de libros e historias, y el dibujo en la aplicación “Paint”. En un estudio previo, Ruiz et al. (2009) realizaron recomendaciones prácticas del trabajo de educación emocional con grupos con discapacidad intelectual, específicamente con diagnóstico de síndrome de Down; en tal reporte coinciden en la observación acerca de la utilidad positiva de la lectura, así como los ejercicios de relajación constantes; sin embargo, también recomiendan el uso de teatro y role playing como actividades útiles. Estas dos últimas estrategias no fueron planteadas por el Programa *Emociona-dos* dada la dificultad para practicarse a través de la modalidad en que se implementó, en su lugar, se buscó promover mayoritariamente el uso de herramientas digitales para potencializar su efecto y, sobre todo, se trabajó con y sobre el uso del Manual. Gracias a lo anterior, se identificó

que las actividades de explicación y reflexión aumentaban su efecto cuando se utilizaban conjuntamente con productos de actividades que implicaban manualidades, tales como dibujos, pegar imágenes, o seleccionar a través de figuras las respuestas correctas ante preguntas del propio material de trabajo.

En ese marco, contar con el Manual *Emociona-dos* resultó indispensable para el desarrollo del Programa pues, por un lado, permitía plasmar los conocimientos adquiridos durante las sesiones en línea, y por otro, promovió que las familias fueran conociendo los temas que se estaban trabajando, sin necesidad de estar presentes obligatoriamente en las sesiones; hecho que facilitó poder tener de forma física todas las actividades (incluidas las evaluaciones y tareas). Al respecto, Walquiria (2017) rescata tales puntos positivos del uso de manuales que le permiten ser un buen apoyo en la educación, pues menciona que otorgan sistematicidad, secuencialidad, ajuste de los niveles de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos, estilo textual expositivo, combinación de textos e ilustraciones, y la presencia de recursos didácticos manifiestos como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos.

A raíz del punto anterior, cabría la posibilidad de plantear la utilidad de manuales como *Emociona-dos* no solo en programas en línea, sino presenciales, para facilitar la interacción del alumno/a con los temas, pues representa un orden especifico, y al mismo tiempo establece de forma clara los contenidos. Así mismo, al complementarse con cartas descriptivas (anexas a la presente tesis) permite que otros y otras facilitadoras puedan acceder a su uso, con la posibilidad de reproducirlos, replicar la experiencia, y llevarlo a más rincones de la educación especial a los que comúnmente no se podría llegar, o cuyo acceso es limitado.

Se sugiere incluso que el Manual pudiese ser adaptado a una versión electrónica que permita ir desarrollando sus actividades a través de una aplicación por medio de dispositivos inteligentes. A propósito, ya comienzan a existir intentos de adaptaciones tecnológicas de instrumentos de medición de competencias emocionales en personas con Discapacidad Intelectual a través del uso de las nuevas tecnologías (Jameel, 2017) mediante aplicaciones móviles, sin embargo, las investigaciones son aún muy recientes y de corte exploratorio, por lo tanto, se vislumbra lejana su aplicación sobre programas educativos. No obstante, pensar en estas alternativas de acercamiento a diversos materiales educativos gracias al uso de la tecnología es un enfoque bastante llamativo en la actualidad (Aguilar y Leiva, 2012) y podría significar la facilitación en el acceso a esta información para población que en otros momentos históricos hubiera sido poco probable.

Al ser un material didáctico tan sencillo pero útil para la realización del Programa, el Manual *Emociona-dos* permite ser usado con niños, niñas, y jóvenes con y sin discapacidad, como un primer acercamiento al trabajo sobre competencias emocionales, pues su estructura admite que no sea indispensable tener habilidades de lecto-escritura o matemáticas avanzadas para poder llevar a cabo su implementación, sino que es suficiente con un apoyo e instrucciones claras para dirigir y acompañar hacia la consecución de actividades.

Así mismo, uno de los resultados de este diseño, puesta en marcha, y valoración del Programa, es que se pudo modificar el Manual *Emociona-dos* con base en todas las revisiones y observaciones hechas al principio, durante y al final de la intervención por parte de los usuarios, familias, profesoras y el facilitador mismo.

En los últimos apartados de esta tesis se puede encontrar una versión imprimible del Manual Emociona-dos (Anexo 10) ya con lo antes mencionado. Además, se adjuntan las cartas descriptivas que sirven para conocer el orden y seguimiento de cada sesión, de modo que, si alguien lo desea y le es de utilidad, pueda simplemente adaptar el material a sus necesidades, y aplicarlo en las circunstancias y muestras que le interesaran.

Por otro lado, en tanto a la Tele-psicología mediante la que se implementó el Programa, se observaron varias dificultades derivadas del poco manejo de la plataforma Zoom de parte del alumnado, y a constantes fallas en la conexión a internet. Lo anterior ocurrió sobre todo al inicio, aunque podría considerarse natural dado que, al tratarse de una modalidad de intervención totalmente nueva tanto para el facilitador, como para los y las participantes, profesoras, y familias en sí, no se tenía una experiencia previa parecida. A pesar de ello, las mismas limitantes llevaron a que, durante el transcurso del Programa, el grupo fuera adaptándose y respondiera de forma activa ante las mismas, aprendiendo a superarlas y con ello minimizando su efecto. Por ejemplo, en una de las sesiones una alumna mencionó: "*espérenme, dejen me acomodo en un mejor lugar para el internet… ya ven que luego se me cae el teléfono, pero lo puedo acomodar*". Acciones como ésta, sugieren que lo que comenzaron como dificultades, se desarrollaron como una oportunidad de mejora y, finalmente, nuevos aprendizajes para el grupo, otorgándoles mayor habilidad e independencia para manejar la tecnología, y sobre todo convirtiéndose en una alternativa más en beneficio de su propia educación.

Por su parte, en lo que a la participación de las familias se refiere, este fue el punto más complicado, y una de las probables mejoras de cara a futuras aplicaciones de programas como *Emociona-dos*. Si bien es cierto que siempre se logró contar con la presencia de una o dos mamás

de manera activa, en ninguna ocasión se consiguió tener a todas presentes, siendo también que se vivieron distintos tipos de apoyo observados a través de ellas: *Activo*, *Ausente*, *Intermitente* y *Correctivo*. Un análisis detallado de las sesiones permitió encontrar que, el primero causó en general una respuesta positiva; en caso del segundo no hubo grandes efectos negativos sobre el alumnado; y en los últimos dos sí resultaron en complicaciones durante la sesión tanto para quien lo recibía como para el resto del grupo.

El *Apoyo Activo* definitivamente se mostró como el más adecuado; en cambio, contrario a lo que pudiera pensarse, el *Apoyo Ausente* en un principio no generó una diferencia marcada en la ejecución de actividades entre estos y los primeros. Por su parte, el *Apoyo Intermitente* fue el más problemático, pues resultó en distracciones para el o la participante quien lo recibía, e incluso para al resto del grupo. Caso parecido sucedió con el *Apoyo Correctivo* pues cuando se presentó, tensó al grupo, inhibiendo las participaciones del mismo y de quien lo recibía, afectando así el desempeño global.

Gracias al trabajo consistente con profesoras y familias en favor de un mejor tipo de apoyo, los *apoyos intermitentes y correctivos* disminuyeron gradualmente. Así mismo, el *apoyo activo* vivió un aumento paulatino de aparición.

Aunque diversos trabajos han documentado la importancia de la inclusión de las familias en la educación de sus hijos e hijas (Arostegui et al., 2013; Bolivar, 2006; Llevot y Bernand, 2015; Navaridas y Raya, 2012), en especial en casos de educación especial, pues son las encargadas de replicar en la vida diaria lo aprendido en clases, de modo que el impacto de los programas se potencialice por medio de su participación (Ruiz, 2004), es necesario plantearse, de qué forma se realiza esta implicación y qué beneficios y retos tiene consigo. Actualmente no se ha encontrado un término ideal en las formas de cooperación de las familias sobre la educación de sus hijos e hijas (Walquiria, 2017) debido a la poca claridad acerca de los apoyos que de éstas se espera, así como la estrechez de tiempos con los que muchas viven. Sin embargo, encontrar mejores términos de intervención escolar de las familias es de suma urgencia, en especial en el campo de la educación especial, dada la gran oportunidad que tienen éstas de influir positivamente en el aprendizaje de personas con discapacidad, y las particularidades que éste pueda presentar.

En relación con lo anterior, por ejemplo, se notó que en la actividad de *Tareas para realizar en casa* (que significaba el trabajo en conjunto del participante y algún familiar), hubo muy poco cumplimiento, siendo éste solamente en 2 casos frecuente y en el resto muy esporádico,

pudiendo representar un punto a mejorar del Programa pues, a pesar de haber tenido como meta principal unir el trabajo escolar con el realizado en casa, los datos obtenidos sugieren que no se logró fortalecer dicho aspecto. Se piensa que, a pesar de haber buscado métodos distintos de comunicación para mejorar este aspecto, tal esfuerzo no fue efectivo pues no resultaron ser las mejores alternativas para promover el trabajo familiar fuera de las sesiones sincrónicas.

Por el contrario, la implicación de las familias durante las sesiones en línea vivió un aumento en cantidad y calidad (mayor presencia de apoyos activos gradualmente a lo largo del Programa).

Como se ha mencionado, tal inconsistencia en la colaboración de las familias no parece ser particular de este programa, estudios previos (Moreno, 2019) reportan que históricamente la relación de las escuelas con las familias se ha mantenido en un lugar incómodo, colateral e implícito y, en la mayoría de los casos, se ha reducido a la participación formal solamente cuando es necesario, haciendo que la implicación de padres y madres en la supervisión del esfuerzo académico fuera del colegio sea limitada en comparación de lo que se puede realizar durante el horario escolar; lo anterior podría sugerir una falla en la promoción de dicha interacción fuera de la escuela por parte de las propias instituciones educativas, por lo que es necesario re pensar el papel de éstas de forma innovadora e inclusiva (Aguilar y Leiva, 2012) de modo que permita fortalecer no solo el ámbito educativo del alumnado, sino el familiar y social al mismo tiempo.

Para poder lograr lo anterior es necesario crear y cuidar entornos de confianza, basados en la empatía y el interés mutuo de familias y profesorado sobre el trabajo de los y las aprendices. Este es tal vez el mayor reto de la implementación en línea de programas de educación emocional, pues la dinámica social frenética del siglo XXI, y mayormente confusa a partir de la pandemia de COVID-19, deja poco espacio a la reflexión y a la pausa, e impide que las familias puedan acercarse a la participación efectiva: se complican los horarios laborales, se juntan responsabilidades en el hogar, y se viven con más presión ante las exigencias de sus hijos e hijas (Walquiria, 2017). No obstante, también puede representar una oportunidad para aprovechar todas las herramientas digitales potenciadas especialmente en los últimos años de manera que, a través de ellas, se favorezca la creación de espacios de comunicación, se facilite el acceso a la información y se promueva el enlace y participación de las familias (Aguilar y Leiva, 2012) sin la limitación de tener necesariamente que ocupar el mismo espacio físico simultáneamente, sino posibilitando esta relación incluso a distancia y con flexibilidad de horarios.

Por último, el análisis del proceso en que trascurrieron las sesiones permitió resaltar el importante papel que jugaron las profesoras tanto sincrónica, como asincrónicamente. Sus recomendaciones llevaron a modificaciones con el objetivo de convertir la experiencia en un hecho positivo para el grupo. Incluso, al facilitador le resultó más sencillo interactuar con el grupo y sus familias a través de la colaboración con las docentes, quienes no sólo corrigieron el estilo, sino realizaron un acompañamiento para modificarlo. Al respecto, diversos estudios han confirmado el papel del profesorado como los incitadores y posibilitadores de la participación de los distintos agentes de la educación (Consejo Escolar del Estado, 2015; Comellas, 2009); en tal proceso cobran especial relevancia los canales de comunicación que emplean, siendo un elemento esencial en toda relación, ya que la forma en que estén considerados los mismos, cómo se articulen, y las barreras que se puedan generar en ellos, podrán posibilitar o dificultar la transmisión de información (Consejo Escolar del Estado, 2014) e impactar directamente en la consecución de objetivos en los programas (Andrés y Giro, 2016). La presente investigación es una evidencia de la importancia de esa relación y el rol activo del profesorado en beneficio de los objetivos de los programas educativos.

Así mismo, con respecto al último punto mencionado sobre la forma de comunicación, ésta se propuso inicialmente que fuera a través de la Aplicación digital llamada Whats App (WA) preferentemente, sin embargo, la valoración realizada durante la implementación del Programa permitió observar que era más efectivo si tal recurso se utilizaba únicamente para transmitir mensajes concretos hacia familias y profesoras, y para compartir las cartas descriptivas; en cambio, para el intercambio de información y difusión de mensajes con contenido más extenso, las sesiones de retroalimentación de profesoras y facilitador, así como el envío de vídeos desde la plataforma YouTube a las familias, resultaron más útiles permitiendo una difusión adecuada del mensaje y evitando la pérdida de información (el Link de acceso de los vídeos que se crearon y utilizaron durante el Programa se encuentran especificados directamente en las cartas descriptivas correspondientes).

Es importante tomar en cuenta lo anterior dado que estas herramientas tecnológicas representan ventajas para facilitar la comunicación entre los y las agentes implicadas en la educación, no solamente en modalidades virtuales como la presente aplicación, sino también si se decidiera utilizar de forma presencial; sin embargo, habrá que valorar qué tipo de información se comparte (estilo de lenguaje, extensión, modalidad) para elegir el medio más adecuado.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

Dados los resultados positivos que ha tenido el educar emocionalmente a las personas en distintos países alrededor del mundo (Durlak et al., 2017), actualmente es imprescindible continuar con la implementación de este tipo de programas educativos, ya no solamente para población regular, sino también con quienes viven con la condición de discapacidad en cualquier modalidad y, en general, todos aquellos sectores poblacionales que han sido vulnerados a lo largo de la historia.

En el caso particular de las personas con discapacidad intelectual, se han encontrado características propias de la condición ligadas a sus procesos de aprendizaje que, cuando no son apoyadas debidamente, les dificultan un desarrollo emocional pleno (Ruiz et al., 2009). Así pues, la educación formal puede jugar un papel muy relevante a través de propuestas claras y sistematizadas que les ayuden a conocer y manejar de mejor modo sus estados emocionales, pues el hecho de que no sean parte de la curva normal, no significa que no tengan una vida emocional tan rica y exigente como la de los demás. Al contrario, esta población no suele tener el filtro cognitivo que busca racionalizar exhaustivamente sus emociones, como lo podría realizar alguien sin tal condición (Ruiz, 2004), por tanto, estarían viéndose expuestos en mayor medida a respuestas desproporcionadas hacia éstas, pues las podrían vivir en toda su magnitud e intensidad, reflejándose en formas poco adecuadas de reaccionar de acuerdo con lo que se esperaría ante ciertos eventos o situaciones.

Por ejemplo, se ha encontrado que, ante situaciones demasiado exigentes para sus habilidades, las personas con síndrome de Down suelen responder con bloqueos en que no les es posible actuar ante las demandas del ambiente, pues se sienten superados, y por ende se genera en ellas frustración y reacciones no adaptativas al contexto (Ruiz et al., 2009). Este tipo de respuestas corren el riesgo de crear no solo estrés desproporcionado en la propia persona, sino una percepción equivocada por parte de la sociedad ante dicha comunidad, ya que, lejos de comprender el tipo de apoyos que requieren (probablemente debido al poco conocimiento y empatía hacia esta población), resultaría en factores de exclusión y evitación.

Si bien hoy día, se han realizado distintos esfuerzos por educar a las personas con discapacidad intelectual en el mejoramiento de sus habilidades emocionales, éstos han representado comúnmente esfuerzos de un solo país, o hacia un tipo de diagnóstico único, sin llegar a causar un impacto social a gran escala todavía.

En este sentido, el Programa *Emociona-dos* puso en práctica una intervención psicoeducativa desde el marco de Educación Emocional de Bisquerra (2009) que permitiera impactar de manera positiva en el mejoramiento de competencias emocionales de un grupo de personas que viven con la condición de discapacidad intelectual. Por medio de éste se buscó que no fuera estrictamente necesario diferenciar entre distintos tipos de diagnósticos sino, en su lugar, enfocarse en las características en común de los y las participantes, así como gustos, intereses, y habilidades.

Así pues, las actividades del Programa se construyeron a partir del marco Socioconstructivista del aprendizaje, dando lugar a una planeación de sesiones psicoeducativas enfocado en la transmisión del conocimiento del experto hacia el aprendiz, potencializado por los agentes socioculturales más próximos como lo son la familia y la escuela; y su implementación se realizó siguiendo un diseño de Investigación Acción Participante, atendiendo a la necesidad de adaptar su secuencia didáctica a los ritmos de enseñanza requeridos para el grupo poblacional con el que se trabajó. Si bien se estableció una propuesta inicial, ésta requirió constante mejora con el objetivo de ser lo suficientemente significativa para las y los alumnos, sus familias, y la institución educativa en sí.

Los resultados de la aplicación de *Emociona-dos* permiten concluir que:

- Primeramente, que se logró impactar de forma positiva en la competencia de Conciencia Emocional, es específico para situaciones de índole personal, sin embargo, no logró el mismo efecto, y en algunos casos incluso tuvo una leve disminución, cuando esto tenía que aplicarse hacia la interacción con otras personas. Se recomienda que, en futuras aplicaciones del Programa *Emociona-dos*, se puedan complementar las planeaciones con objetivos dirigidos a la mejora de tal aspecto con la finalidad de desarrollar posteriormente también competencias sociales.
- Segundo, que el Programa mostró ser un recurso muy valioso para el fortalecimiento de la Regulación Emocional en específico a través de la enseñanza de las estrategias de: *relajación progresiva, búsqueda de apoyo social, tiempo muerto y la respiración diafragmática*. Estas actividades fueron las más significativas del Programa, pudiendo asociar la causa al hecho de que, al entrenarlas constantemente, se pueden vivir como expertos en el tema (Ruiz et al, 2009) reforzando la noción de capacidad de los y las participantes, además de promover un bienestar personal mayormente sostenido, así como más herramientas para manejar aquello que les acontece en su vida cotidiana.

- Tercero, con respecto a las herramientas utilizadas a lo largo del Programa, destacó la utilidad del Manual *Emociona-dos,* cuyas características de composición (rotuladores, imágenes personalizadas, secuencia didáctica, recursos adicionales, etc.) facilitaron la interacción del alumnado con el mismo. Adicionalmente, su uso constante fue clave para que el grupo lo asimilara como un material fijo de trabajo para cada sesión, reflejándose incluso en una mejora paulatina sobre su manejo independiente.
- Cuarto, que la herramienta de comunicación por Whats App fue efectiva solamente para mensajes breves, así como compartir las cartas descriptivas con las docentes; para información más extensa se tuvo que recurrir a videos en la plataforma digital YouTube, y sesiones de retroalimentación con profesoras y facilitador a través de la aplicación "Zoom".
- Quinto, que la colaboración con las docentes del grupo fue clave para los resultados obtenidos en el Programa, pues ellas se encargaron no solo de apoyar en la realización en línea de las sesiones con grupo y familias, y enlazar la información entre el facilitador y éstas últimas, sino también brindaron sus conocimientos psicopedagógicos en beneficio del Programa a través de sesiones de retroalimentación, lo que se reflejó en adaptaciones y constantes mejoras en el mismo. Así mismo, esto promovió un codesarrollo profesional, pues al ser bidireccional la información, tanto profesoras como el facilitador pudieron ir enriqueciendo su experiencia y mejorando su forma de actuar ante el grupo en el tema de Educación Emocional.
- Sexto, que con respecto a la participación de las familias este fue el rubro más variable. Por una parte, se encontró que en las sesiones sincrónicas con el grupo ésta fue viviendo un aumento y mejora en la calidad en que se otorgaba. Por otro lado, en lo que respecta al trabajo asincrónico mediante las Tareas en casa, éste fue muy poco consistente a lo largo del Programa, sugiriendo una limitada utilidad de dicha estrategia para atraer a las familias al trabajo desde su hogar.

En resumen, la información anterior muestra que, por un lado, hubo un efecto positivo sobre las competencias emocionales del grupo con el que se trabajó; y por otro, las herramientas del Programa le permitieron ser integral, pues promovió que durante las sesiones sincrónicas se contara con la buena disposición de todos los y las agentes implicadas, misma que vivió un aumento constante en tanto calidad y cantidad a lo largo de toda la implementación. En contraste, en los momentos asincrónicos, la respuesta de las familias fue mayormente limitada. Este dato es relevante dado el modelo actual de intervención biopsicosocial sugerido para el trabajo con personas con discapacidad intelectual, en donde se exige un apoyo multidimensional preferentemente con todos quienes participan en el desarrollo de estas habilidades: familias,

profesoras, expertos, alumnos y la misma comunidad (OPS, 2011); a pesar de ser una tarea complicada, puede significar grandes oportunidades de obtener mejores resultados.

En ese sentido, si bien el Programa *Emociona-dos* representó un acercamiento al trabajo desde la visión multidimensional de apoyos, aún puede tener mejoras con respecto a la búsqueda de estrategias efectivas para atraer a las familias al trabajo con sus hijos e hijas, en específico en los momentos fuera de las clases escolares. De lograrse tal colaboración podría potencializarse el efecto del Programa pues las mamás significan una figura importante de modelaje para el alumnado, especialmente en casa.

A raíz de lo anterior, se observa la necesidad de seguir fortaleciendo este tipo de trabajos de investigación, y particularmente promover su aplicación práctica, pues las intervenciones en el tema son pocas aún (Ruiz et al., 2009; Ruiz, 2017; Sámano, 2020), además de que la educación emocional necesita ser ejercitada a lo largo de todo el ciclo vital para que las personas puedan volverse poco a poco mejores en este aspecto (Bisquerra, 2009); en tal dirección, continuar evaluando y mejorando estos programas permitirá reforzar el campo, con el objetivo de otorgar mayor sistematicidad en su aplicación, en beneficio de la población con discapacidad intelectual. Los estudios desde una perspectiva de inclusión son recientes, y esto significa un campo muy fértil aún por explorar.

Al respecto, a pesar de que México se adhirió hace más de 20 años a los preceptos decretados en la Declaración de Salamanca acerca de perspectivas educativas inclusivas en favor de aquellos sectores históricamente excluidos, en su puesta en marcha estos supuestos han vivido amplias dificultades. Se piensa que la política y acciones legislativas que subyacen a la educación inclusiva están en proceso de implementación, aunque la realidad indica que el funcionamiento de estas prácticas es una deficiencia en el sistema educativo (García-Cedillo et al., 2014). En este sentido, las legislaciones, políticas y prácticas necesitan pasar de una posición de retórica, a una de convicción y compromiso a través de la puesta en marcha de acciones que puedan brindar y garantizar una educación equitativa y de calidad con igualdad de acceso para todas las personas sin importar su condición.

Los programas de educación inclusiva en México requieren cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003) que incluya las habilidades socioemocionales como parte importante del desarrollo integral de toda la población.

Así mismo, para lograr su implementación exitosa, es necesario el aumento de la colaboración y la responsabilidad de todas las partes involucradas.

En este sentido, los psicólogos, psicólogas, docentes, y cualquier profesional interesado en el campo tienen la oportunidad de aportar desde su conocimiento acerca del apoyo educativo y formas de intervención eficaces. De igual modo, jugarán un papel imprescindible en la desestigmatización de las diferencias, así como la promoción de entornos diversos, y educación para la paz.

El cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (2021) está ligado directamente con la educación de calidad, lo que significa promover el bienestar de los niños, niñas, y adolescentes sin importar su condición, y garantizar que tengan acceso a un aprendizaje integral que les prepare para la vida. En 2020, a medida que la pandemia de la COVID-19 se propagaba por todo el planeta, la mayor parte de los países anunciaron el cierre temporal de las escuelas, lo que hasta hoy día ha afectado a más del 91 % de los estudiantes en todo el mundo, representando cerca de 1 600 millones de infantes y jóvenes (Naciones Unidas, 2021). Nunca habían estado tantas personas fuera de la escuela al mismo tiempo, lo que altera su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente las de los más vulnerables y marginados.

A pesar de las condiciones adversas de salud pública, el Programa *Emociona-dos* buscó no olvidar el trabajo psicoeducativo con la población con discapacidad intelectual, además de aportar herramientas y recursos que sirvan para prepararles de cara a todo lo que está ocurriendo, no sólo a través de la práctica sobre las competencias emocionales, sino paralelamente sobre el acercamiento a nuevas herramientas virtuales en beneficio de su educación. En ese sentido, se considera que el presente Programa resultó en una propuesta original, innovadora, fundamentada y que busca hacer una aportación de frontera en un campo de reciente exploración y muy necesario para la educación. Así mismo, se espera que haya podido significar una oportunidad de mejora en la calidad de vida de las personas quienes participaron, y un ejemplo de que, sin importar las circunstancias, es posible continuar los esfuerzos en búsqueda de disminuir las brechas de desigualdad a las que siguen expuestos estos colectivos.

Por último, ojalá la presente tesis sirva para inspirar y reforzar ideas de más y más personas interesadas en fortalecer ese campo de investigación, pues aún hay un camino largo por recorrer. El viaje es extenso, pero en conjunto llegaremos.

CAPÍTULO 9. COMENTARIOS FINALES

A pesar de realizar distintas contribuciones a la investigación del tema, el Programa *Emociona-dos*, también contó con algunas áreas de oportunidad que pudieran mejorarse y que se recomienda considerar para futuras implementaciones.

La primera es con respecto a la modalidad de Tele-psicología en que fue aplicado, pues si bien casi el 53% de la población mexicana cuenta con acceso a internet (INEGI, 2018), éste podría ser un impedimento para el 47% restante a quienes tal recurso no llega todavía. Por tal razón, se hace la recomendación de que, en la medida de lo posible, se adapten los materiales tanto en modalidad virtual como en presencial, sin que esto represente un impedimento para su realización; para tal efecto, el autor provee de todo lo necesario dentro de la presente Tesis con el fin de que otros y otras profesionales puedan hacer uso según convenga.

Segundo, en caso de replicar el presente Programa bajo la misma modalidad, sería necesario considerar la necesidad de que el alumnado cuente con un manejo básico de herramientas digitales. En este caso particular, las profesoras llevaron a cabo un trabajo previo con el grupo para familiarizarles con los medios electrónicos; adicionalmente, antes de iniciar las sesiones temáticas de *Emociona-dos* se decidió tener una sesión dirigida a consolidar ese conocimiento y con ello facilitar su uso a lo largo del Programa. Se recomienda contemplar esta observación pues, si el grupo con el que se planee la aplicación lo requiriese, podrían agregarse más sesiones iniciales para trabajar exclusivamente tal aspecto o, en caso contrario, eliminarse si es que ya tuvieran un conocimiento consolidado acerca de dichos recursos.

Un tercer punto importante para considerar del presente Programa, es que éste buscó comprender el proceso de aprendizaje del alumnado, con el fin de adaptarse a él y mejorar su efecto; por tal razón se utilizó un método que no pretendió generalizar sus resultados a toda la población con discapacidad intelectual, en cambio, buscó las alternativas posibles para aumentar su validez ecológica a partir de la aplicación en escenarios reales. Distinta evidencia (Barrios, 2016; Benítez, 2018; Miranda, 2018; Ruiz et al., 2009) respalda esta noción aplicada al tema en cuestión, pues más que medir cuantitativamente los fenómenos y comprobar hipótesis, lo que se busca es atender un problema muy localizado, entender cualitativamente por qué ocurre de tal forma y, a través de ello, mejorar constantemente la intervención.

A raíz de lo anterior se considera que *Emociona-dos* representó un acercamiento aplicado valioso, pues sometió a prueba sus técnicas y actividades en dirección de promover un efecto

positivo. No obstante, es evidente la necesidad de continuar enriqueciendo este tipo de propuestas ya que será la única forma de acercarse paulatinamente a su sistematización.

Se espera que el material aquí reunido sirva para ser utilizado en otros lugares, y con otras muestras, idealmente en personas con DI y características parecidas al grupo con el que se realizó; no obstante, también podría implementarse con niños y niñas con desarrollo regular que tuvieran habilidades similares a las descritas en el presente grupo. En ambas opciones se recomienda adaptar los contenidos y secuencias didácticas según conveniencia.

En la misma dirección, se sugiere que cualquier profesional del área interesado en replicar la aplicación de *Emociona-dos*, realice un acercamiento previo a la población a quien lo planee dirigir (padres, madres, institución, docentes y el alumnado en sí) de modo que le permita conocer y valorar las necesidades de apoyo, así como familiarizarse con ellos y ellas, volviendo su implementación lo más integral posible, de forma que el uso del Programa les sea realmente provechoso.

Al respecto, con relación a los roles de apoyo tanto de profesoras y familias será importante continuar buscando formas efectivas de incluirles, pues si bien *Emociona-dos* logró hacerlo en la medida de sus posibilidades, diversos autores proponen modelos alternativos para potencializar aún más su participación. De modo que, por ejemplo, Cunningham y Davis (2008) proponen modelos de relación entre familias y profesionales, que bien pudieran sustraer la idea de este último como un experto quien dirige con mayor presencia los aprendizajes, por perspectivas en donde el papel de las mamás, papás, hermanos, etc. pase de ser solo un apoyo a ser más activo y benéfico para la construcción en conjunto del conocimiento. Paralelamente, otorgar la misma consideración al profesorado evidentemente enriquecería el efecto que del Programa pudiese surgir, al promover en ellos y ellas un papel más protagonista en la planificación y ejecución de actividades del taller de educación emocional, repartiendo de forma óptima las responsabilidades de los aprendizajes en el aula e impactando de forma positiva en el rendimiento del alumnado (Giménez et al., 2019).

En esa dirección, para futuras implementaciones de *Emocióna-dos* se recomienda la consideración de tener momentos específicos y más constantes para la interacción entre las y los actores implicados, es decir, no solamente a través de un vídeo inicial o el grupo de Whats App, sino que la comunicación se realice al iniciar, durante y al final del Programa, a través de reuniones virtuales iniciales, mensajes escritos en algún foro digital, o cualquier otra herramienta que permita el seguimiento frecuente según las condiciones contextuales, de manera que este

procedimiento se sistematice cada vez más y permita la intervención efectiva de quienes participan.

Finalmente, aprovechando el auge actual de las redes y la tecnología vivido en los últimos años, se sugiere valorar la utilidad de adaptar el Manual *Emociona-dos* a aplicaciones móviles, de tal modo que exista la versión impresa y la digital del mismo, o incluso hacer ambas complementarias, de modo que puedan servir como recurso educativo sin importar necesariamente los recursos de las familias, y buscando romper limitantes de espacio físico, haciendo posible su aplicación en modalidades presenciales, en línea, o incluso híbridas, máxime en un contexto tan difuso como el obtenido a raíz de la pandemia de COVID-19.

REFERENCIAS

Aguilar, M y Leiva, J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19. doi: http://hdl.handle.net/11441/45687

Aguilar, S y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*. (47), doi: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

American Psychological Association (APA), (2013). Guidelines for the practice of telepsychology. *American Psychologist*, 68(9), 791-800. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0035001

Andrés, S., y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. Alfaomega.

Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 187-200.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación, y sistemas de apoyo social*. Alianza Editorial.

Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative research*, 9(5), 547-570.

Barrios, M. (2016). *Programa de Inteligencia Emocional en Síndrome de Down* [Tesis de grado, Universidad de Jaén, España] http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/3407

Benítez, S. (2018). *Propuesta de intervención: La inteligencia emocional en niños/as con síndrome de Down* [Tesis de grado, Universidad de Jaén, España] http://tauja.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/8294

Berástegui, A. y Corral, S. (2020). La “ventaja del síndrome de Down” en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 51 (4), 39-51.

Bertalanffy, L. (1995). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R (2002). La competencia emocional. En R. González y L. Villanueva (Eds.) *Recursos para educar las emociones: de la teoría a la acción* (pp. 33-35). Editorial Pirámide.

Bisquerra, J. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2016). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Descleé de Brouwer**.**

Bisquerra, R y López-Cassá, E. (2020). *Educación Emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 39*, 119-146.

Bonilla, C. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.

Cabero, J. y Hernández, M., (1995). Utilizando el vídeo para aprender. Sevilla: Universidad/SAV.

Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA).

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Progreso.

Castillo, D. y Martínez, S. (2018). Diseño y aplicación de un programa de educación emocional para estudiantes de magisterio de la Escuela Normal Superior de México [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México] http://132.248.9.195/ptd2018/abril/0772597/Index.html

Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P., (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28* (3), 539-561.

Ciarrochi, J., Deane., F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32* (2),197-209.

Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.

Comellas, M. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Graó: Colección Familia y Escuela.

Confederación Nacional de Organizadores en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE), (2019). Acerca de CONFE. Recuperado el 1 de Marzo de 2020 de: http://confe.org/indez.php/servicios-acerca-de-confe/

Consejo Escolar de Estado, (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 9 de abril del 2021 en: http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion--ceedigital.pdf?documentId=0901e72b81b3dcb0

Consejo Escolar del Estado, (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 9 de abril del 2021 de: http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejosescolares--documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2017). Medición de la pobreza. Pobreza en México. Recuperado el 1 de diciembre del 2020 de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx

Consejo Nacional de la Psicología España, (2017). *Guía para la práctica de la Telepsicología.* Consejo general de Psicología.

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS). (2017). Día Mundial del Síndrome de Down. México: Gobierno de México. Recuperado de: https://www.gob.mx/conadis/articulos/dia-mundial-del-sindrome-de-down-100498?idiom=es#:~:text=Datos%20de%20la%20ONU%3A,a%C3%B1os%20a%20principios%20de%201900

ConstruyeT, (2019). Materiales: fichas de actividades. Ciudad de México, México. Recuperado el 20 de agosto del 2020 de: https://www.construyet.org.mx/resources/pdf/lecciones/leccion4/autorregulacion/4.2_P_Mi_diario_emocional.pdf

Cunningham, C. y Davis, H. (2008). *Working with parents: Frameworks for collaboration*. Open University Press.

Darwin, C. (1872). The expresión of emotion in man and animals. En R. González (Ed.). *Recursos para educar en emociones* (pp.23). Madrid: Pirámide.

De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (Ed.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (19-30). UNAM.

Delmastro, A. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradígma*, *29*(1), 197-230.

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (Ed.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (19-30). UNAM.

Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., y Gullotta, T. (2017). *Handbook of Social and Emotional Learning. Reseach and practice*. The Guilford Press.

Echeita, G. (2018). La educación inclusiva es impulsada por personas con discapacidad pero va más allá. Recuperado el 12 de febrero del 2020 de: https://educacion.ladiaria.com.uy7articulo/2018/9/echeita-la-educacion-inclusiva-es-impulsada-por-personas-con-discapacidad-pero-va-mas-alla/

Eizagirre, M. y Zabala, N. (2000). Investigación Acción Participativa. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado el 1 de marzo del 2020 de: http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132

Ekman, P. (1970). Universal facial expressions of emotion. *California Mental Health research digest*, 8, 151-158.

Etxebarria, I. (2002). La regulación de las emociones. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds.), *Corazones inteligentes* (pp. 449-476). Kairós.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, *29*(1), 1-6. https://doi.org/10.35362/rie2912869

Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

FORBES, (2020). ¿Cómo estimular el aprendizaje en casa?. Recuperado el 8 de abril del 2021 en: https://www.forbes.com.mx/forbes-life/como-estimular-el-aprendizaje-en-casa/

García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S. y Todd, F. (2014). SPECIAL EDUCATION TODAY IN MEXICO. En A. Rotatori, J. Bakken, F. Obiakor, S. Burkhardt, y U. Sharma (Eds.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (pp. 61-89). Emerald Group Publishing Limited.

Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106, 212-220.

Giménez, G., Barrado, B. y Arias, R. (2019). El papel del profesorado y el entorno de aprendizaje en el rendimiento de los estudiantes costarricenses: Un análisis a partir de PISA. *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), 1127-1145.

Gobierno de México, (2020). Lineamientos de respuesta y de acción en salud mental y adicciones para el apoyo psicosocial durante la pandemia por Covid-19 en México. Sitio Oficial del coronavirus en México. Recuperado el 5 de mayo del 2020 de: https://coronavirus.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/05/Lineamientos_Salud_Mental_COVID-19.pdf

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books (Traducción al castellano: Kairos, 1996).

González, R. (2015). *Recursos para educar en emociones*. Pirámide.

Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías. Aplicado en el proceso de aprendizaje. En Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*,5 (2), 26-35.

Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa, y mixta*. Mc Graw-Hill.

Hinton, C., Miyamoto, K. y Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2018). Disponibilidad y uso de TICs. Ciudad de México, México. Recuperado el 24 de septiembre del 2020 de: https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/default.html#Informacion_general

Jameel, F. (2017). An Assessment Companion Tool for Emotional Intelligence for the People having Down Syndrome. *Proceedings of the World Congress on Engineering*, 2, ISBN: 978-988-14048-3-1; ISSN: 2078-0966 (Online)

Koole, S. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. En J. De Houwer y D. Hermans (Eds.), *Cognition & emotion: Reviews of current research and theories* (pp. 128-167). Psychology Press.

León, D. (2014). *Emociones en la vejez: Diferencias asociadas a la edad*. Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid.

Llevot, N. y Bernand, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*(1), 57-70.

López, R. (2009). La regulación emocional de la envidia: un modelo explicativo [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México] http://132.248.9.195/ptd2009/mayo/0643358/Index.html

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., Tassé, M. J., y The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J y Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.). *Manual de inteligencia emocional* (pp 25-46). Pirámide.

Miranda, A. (2018). *Educación emocional en alumnado con Síndrome de Down* [Tesis de grado, Universidad de Jaén, España] http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/8179

Moreno, S. (2019). Promoción de competencias socioemocionales en un alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje asociadas al TEA: Propuesta de actividades [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México] http://132.248.9.195/ptd2019/septiembre/0795252/Index.html

Naciones Unidas, (2021). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado el 10 de abril del 2021 en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada, 20*, 223-248. doi:10.5944/reec.20.2012.7599

Navarrete, J. (2005). Constructivismo: una respuesta a las dificultades de aprendizaje en matemáticas [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México] http://132.248.9.195/pd2005/0601771/Index.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision. UNESCO.

Organización Panamericana de la Salud (OPS), (2011). *Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad a nivel nacional*. El Salvador: O.P.S.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Ediciones Cinca.

Pallisera, M., Puyalto, C., Fullana, J., Vilà, M. y Castro, M. (2014). "'Investigamos junt@s': Un curso de formación en investigación educativa para personas con discapacidad intelectual". Comunicación presentada en el XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, Castellón, España. Recuperado el 8 de febrero del 2021 de: http://www.quadernsdigitals.net/index. php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_ id=11297

Paredes, A. (2017). Agenda siglo XXI: 5 puntos críticos. *Forbes*. En: https://www.forbes.com.mx/agenda-siglo-xxi-5-puntos-criticos/

Ragin, C., Nagel, J., y White, P. (2004). *Workshop on Scientific Foundation of QualitativeResearch*. National Scientific Foundation.

Rieffe, C. y De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalizing symptoms during childhood. *European Child and adolescent Psychiatry*, 21, 349-356.

Rincon, M. y Linares, M. (2011). *Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que respondan a dichas características*. BOGOTA POSITIVA.

Rivero, D. (2017b). Alfabetización emocional: recurso para fortalecer la convivencia armónica en el aula inclusiva de primaria [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México] http://132.248.9.195/ptd2018/enero/0769444/Index.html

Rivero, E. (2017a). La convivencia escolar: perspectivas, conceptualizaciones y su gestión en Morelos. Recuperado el 20 de julio del 2020 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2127.pdf

Ruiz, E. (2004) Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 84-93.

Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Palazuelos, I. y Schelstraete, G. (2009). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 26, 126-139.

Ruiz, E. (2016). *Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down*. Editorial CEPE.

Ruiz, E. (2017). Emociona Down: programa de educación emocional. Down España, DC Promedia.

Saarni, C. (1990). Emotional competence. En R. Thompson (Ed.) *Nebraska Symposium: Socioemotional development* (pp. 115-161). University of Nebraska Press.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.). *The Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, ans in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.

Salovey, P y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E., (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Sámano, L. (2020). “Desde tu emoción”: una comparativa sobre la adquisición de la inteligencia emocional en dos grupos de niños y niñas de síndrome de Down. En E. Díez-Gutierrez y J. Rodríguez-Fernández, J. (Eds). *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 1196-1209). Octaedro.

Schorn, M. (2009). *La capacidad en la discapacidad: sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Lugar editorial.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (1999). Curso taller: El psicólogo en educación especial. México: Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal y Dirección de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2000). *La integración Educativa en el aula regular. Principios y estrategias*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México. Recuperado el 22 de julio del 2020 de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México. Recuperado el 22 de julio del 2020 de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017. Educación socioemocional. En SEP (Ed.). *Aprendizajes clave para la educación integral* (pp. 516-582). Ciudad de México: México.

Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020. Boletín No. 205: Iniciará el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma. México: Ciudad de México. Recuperado el 3 de agosto del 2020 de: https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es

Swartz, S., (2010). *Cada niño un lector: estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones UC.

Teppa, S. (2006). *Investigación Acción Participativa en la praxis pedagógica diaria*. UPEL-IPB.

Thompson y Waters, (2010). Conexiones entre inteligencia emocional y procesos de regulación emocional. En R. Sánchez (Ed.). *Regulación emocional. Una travesía de la cultura del desarrollo de las relaciones personales*. UNAM.

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W.H.W, Schalock, R. L., Sho-gren, K. A, Snell, M. E., …Yeager, M. H. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad. *Siglo Cero, 41*, 7-22.

Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(205). 5-19.

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

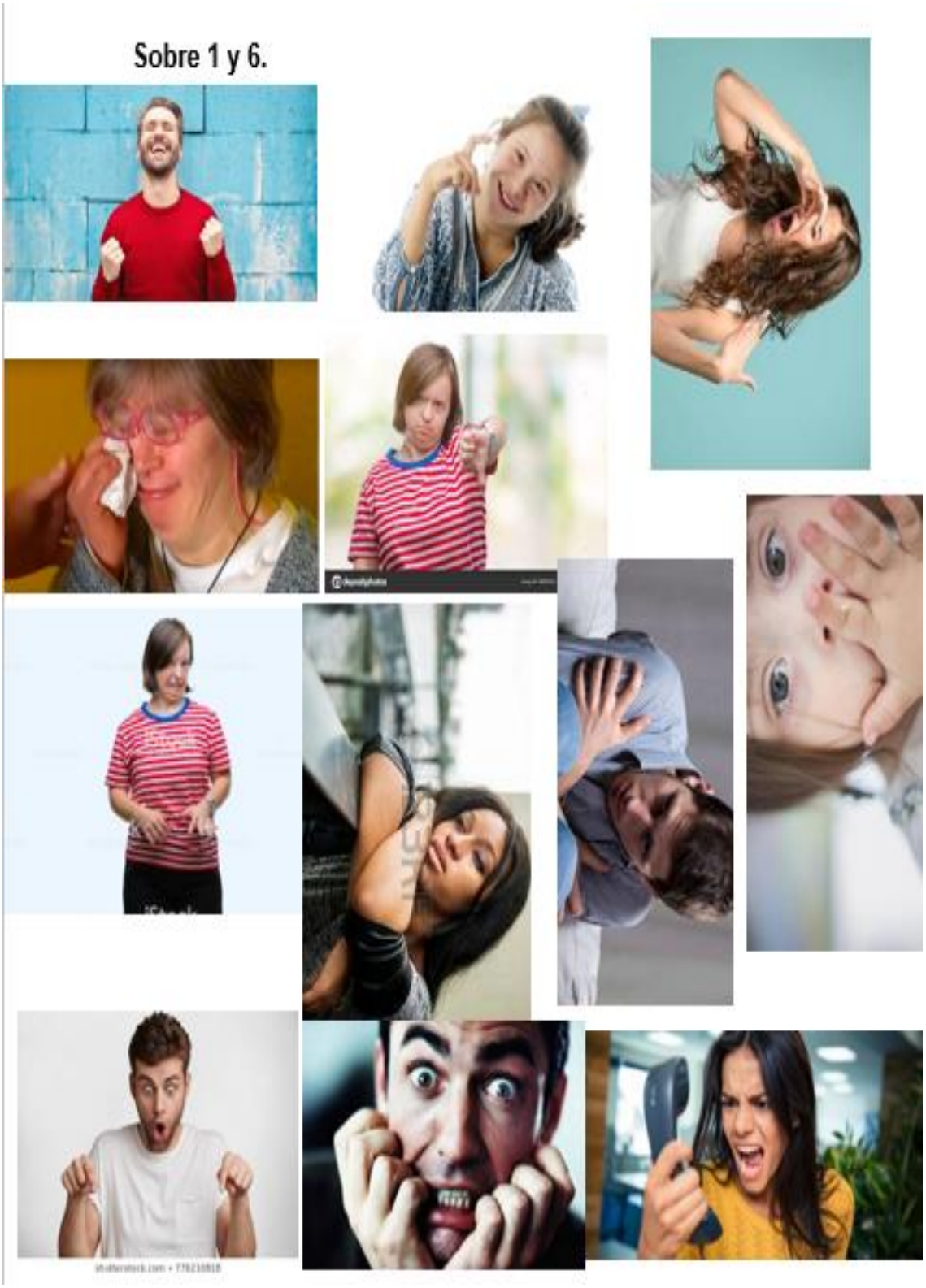
Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Producciones editoriales C.A.

Walquiria, S. (2017). La colección “Historia de los textos escolares argentinos” de la Biblioteca del Docente en el catálogo internacional de libros de texto. *Revista de educación* (VII), 12, 149-164.

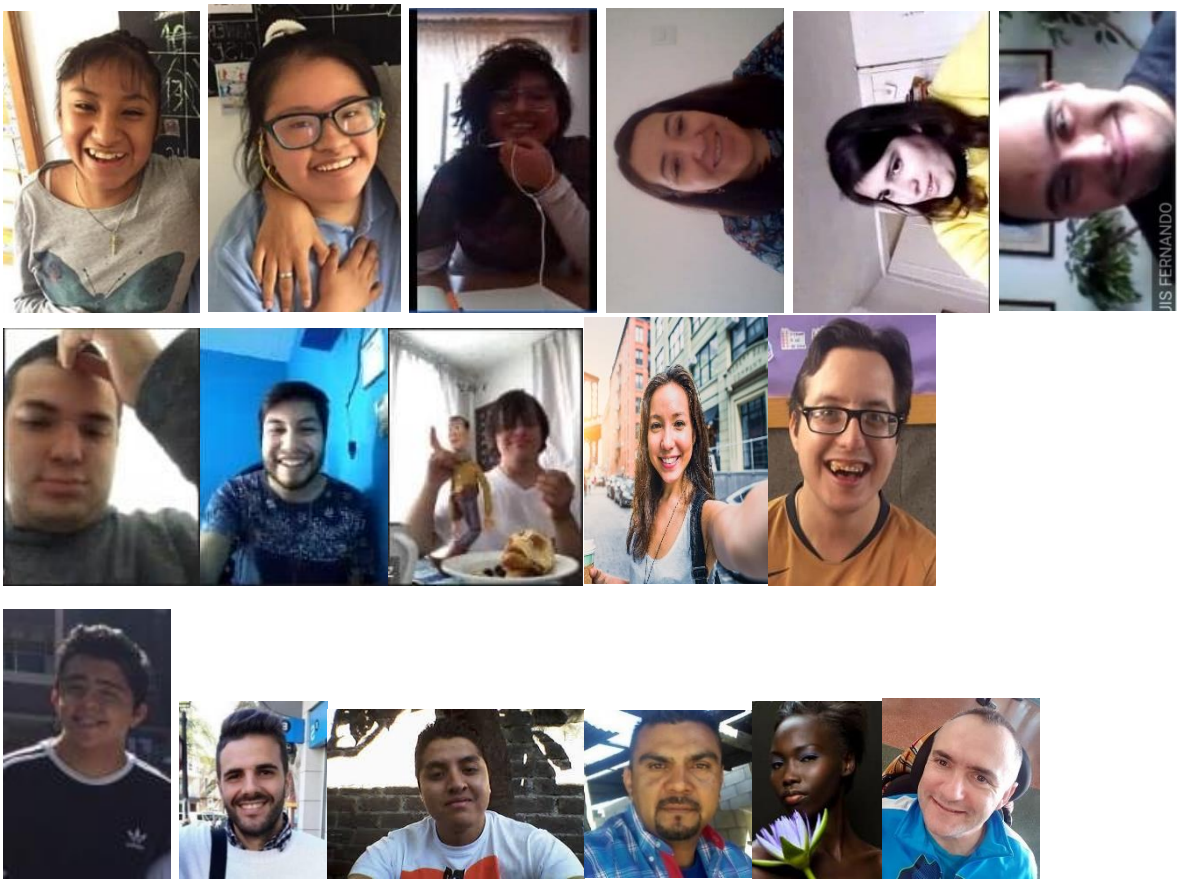
Yang, K. y Miller, G.J. (2008). *Handbook of Research Methods in Public Administration*. CRC Press.

ANEXOS

ANEXO 1. Sobres de trabajo



Sobre 2. Tristeza Fotos de gente conocida. Fotos de gente desconocida ¿En quién confío?



Sobre 3. Tristeza. Palabras que podríamos decirle a alguien que está triste.

Es normal sentirse así, cuentas conmigo.

No debes llorar, llorar es malo. ¿Te puedo dar un abrazo? Lo siento mucho.

Está mal sentirse triste, no te pongas así. ¡No me hables si estás triste!

Si quieres alguien con quien hablar cuentas conmigo. ¡Si lloras te pego!

Sobre 4. Sesión: Miedo Un globo

Sobre 5. Desagrado o asco Cosas o situaciones que nos dan asco.

Un zapato que huele muy mal. Una persona mala onda. Una cucaracha

Que alguien eructe cerca de nuestra cara. Que alguien tenga comida en la cara

Que alguien se burle de nosotros o nosotras. Comida echada a perder.

La mala actitud de algún amigo o amiga.

Que alguien no cierre la puerta del baño al usarlo

ANEXO 2. Formato de seguimiento de las sesiones

Guía de observación continua

Facilitador: Tema de la sesión:

Número de sesión: Fecha:

Objetivo: Analizar la sesión, cómo se dieron las actividades, qué habilidades están adquiriendo, y en qué poner atención con cada uno de los y las participantes.

EL ALUMNO O ALUMNA FUE CAPAZ DE...	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Fue capaz de nombrar y reconocer la emoción trabajada?			Participante 1: Participante 2: Participante n...:
¿Es capaz de buscar la calma cuando se desborda dicha emoción?			Participante 1: Participante 2: Participante n...:
¿Es capaz de diferenciar la emoción de otros estados anímicos?			Participante 1: Participante 2: Participante n...:
Expresa mediante su voz cómo se siente			Participante 1: Participante 2: Participante n...:
¿Hizo uso de su manual fuera de la clase para realizar su tarea?			Participante 1: Participante 2: Participante n...:
Las profesoras pudieron apoyar en llevar a cabo las actividades propuestas			Participante 1: Participante 2: Participante n...:
¿Los cuidadores principales apoyaron desde casa con las tareas?			Participante 1: Participante 2: Participante n...:
Observaciones adicionales			

ANEXO 3. Tabla de descripción detallada de los y las participantes

Tabla 1

Descripción de las características de los y las participantes del Programa

P	Descripción
R	**Condición:** Discapacidad intelectual. **Lenguaje:** Es fluido, y se expresa con facilidad mediante palabras y gestos. **Académico:** Le es aún complicado leer y escribir; está aprendiendo a contar, y algunas veces cuando se le pregunta algo lo repite en voz alta antes de poderte responder. Por otro lado, su atención para las actividades no suele ser sostenida durante mucho tiempo. **Social:** Es muy amable y agradable con la gente cuando la conoce, busca siempre hacer plática y hablar de los temas que le son importantes, sin embargo, le es difícil escuchar a otros y otras en sus intereses debido al fuerte énfasis en sí mismo. **Emocional:** Su vocabulario emocional no es muy extenso, solamente suele nombrar: feliz, enojado y triste. Es muy demandante de la atención de otros y otras, y busca constantemente el contacto físico para demostrar su afecto o incluso puede buscar abrazar a las personas, aunque a veces no mide ese ímpetu y puede hacerlo aún sin el consentimiento de la persona. Le es difícil entender cuando la atención está sobre otras personas, llevándole a imitar a otros u otras, además de vivir en ocasiones celos hacia esas personas; dicha emoción, si no es mediada de manera oportuna, suele convertirse en enojo y después escalar en intensidad llevándole a conductas disruptivas como ruidos, empujones, gritos, y jaloneos. **Impacto esperado:** El trabajar conciencia emocional favorecerá el reconocimiento de cómo se está sintiendo, así como la búsqueda de estrategias para afrontarlo; para ello será indispensable que comunique de manera efectiva sus emociones, de modo que quienes le apoyen puedan buscar con él las herramientas para expresarlo asertivamente. También le permitirá escuchar y comprender a otras personas, dándoles oportunidad de interesarse en las necesidades más allá de solo las propias. Por su parte, regular sus emociones le permitirá tener un repertorio más amplio de expresión emocional, además de promover la búsqueda de aumentar los momentos de bienestar y disminuir las conductas disruptivas.
M	**Condición**: Trastorno del Espectro Autista. **Lenguaje**: Es una persona poco expresiva en tanto a lenguaje oral, y siempre se refiere a sí misma en tercera persona. No obstante, a nivel corporal expresa mucho con su rostro y su cuerpo, de tal manera que es posible conocer su emoción observándola con atención. **Académico**: Sabe leer y escribir, aunque la parte de comprensión del texto es donde se trabaja actualmente para mejorar; en tanto a matemáticas sabe sumar y restar. Es una persona que sigue al pie de la letra las indicaciones, de tal forma que, si alguien le da una indicación, ella toma el significado literal y lo realiza. **Social**: No suele interaccionar con gente nueva al instante, le cuesta trabajo tomar confianza, y con aquellas personas con quienes ya la desarrollo, no suele mantener conversaciones largas. Por otro lado, si no entiende alguna indicación, es difícil que ella pregunte a otros u otras para aclararlo, y se suele guiar por lo que pudo haber entendido. **Emocional:** No suele nombrar lo que siente, y al realizarle preguntas acerca de ello lo resuelve de dos maneras: diciendo “bien” si es el caso de que está alegre, o de lo contrario puede agachar la cabeza, enojarse o llorar y tirar/aventar cosas. Vive las emociones con intensidad, y si está feliz, por ejemplo, puede sonreír mucho y no parar en un buen rato; sin embargo, en ocasiones que está triste o enojada suele llorar con bastante intensidad.

Cuando algo no es como desea le genera ansiedad, lo que le lleva aventar cosas o ingerirlas, buscando aliviar esa sensación.

Impacto esperado: con ella es importante trabajar primeramente en la aceptación de sus emociones, naturalizarlas y poderlas nombrar con su voz, en búsqueda de que comprenda que es normal sentirlas, de tal forma que no haya culpa y posteriormente ansiedad por haberlas vivido.

Por otro lado, logrando la aceptación de la vivencia de sus distintas emociones será importante trabajar en formas asertivas de regularlas, de modo que aprenda a cuidar de su ambiente y a sí misma.

J **Condición:** Discapacidad intelectual.

Lenguaje: A nivel oral es muy poco claro, aunque se nota el esfuerzo que hace por expresarse y que se le entienda. Por otro lado, su cuerpo suele expresar mucho de su sentir, y aunque en ocasiones se le ve incómodo o con ganas de expresarlo, no logra transformarlo a palabras.

Académico: No sabe leer y escribir aún, y está aprendiendo a contar. Suele seguir las indicaciones, pero al momento de realizar sus actividades es importante apoyarlo y recordarle lo que tiene que hacer; cuando le toca compartir su trabajo presenta dificultad para hacerlo, probablemente debido al poco lenguaje oral que practica, y es necesario apoyarle a construir sus oraciones para entender.

Cuando se le pregunta cualquier cosa se pone muy ansioso y si le es posible evita responder o intenta imitar lo que alguna otra persona dijo.

Social: Es muy amable con la gente en general, busca hacerles plática, aunque sus temas habitualmente sean preguntar "¿cómo estás?" y "qué bueno verte". Trata siempre de transmitir calma a sus amigos, amigas, compañeros, y compañeras, y en general es muy cariñoso con la gente que conoce.

Emocional: Le cuesta trabajo reconocer lo que siente y más aún pedirle a alguien ayuda. No suele hablar de sus emociones si no se le pregunta directamente, pero lleva una agradable relación con sus compañeros y compañeras, no siendo el lenguaje una limitación para su interacción.

La emoción enojo le es particularmente difícil de regular, no la expresa con facilidad pero cuando ocurre se muestra como una persona imponente.

Por último, respecto a la regulación de sus emociones, suele poder hacerlo, pero igualmente necesita un apoyo constante para recordarle cómo; usualmente, a excepción de cuando vive el enojo, tiene muy buena disposición y sigue las indicaciones.

Impacto esperado: En este caso es sumamente importante trabajar a partir de la comunicación efectiva de sus emociones, pues él suele inhibir lo que siente con la intención de evitar expresarlo con palabras siempre que le es posible.

Logrando que identifique, naturalice y comprenda sus emociones, puede facilitársele el hecho de tomar un momento, y escuchar a sus apoyos, de modo que regule su sentir y actúe de manera asertiva.

F1 **Condición**: Síndrome de Down

Lenguaje: Oralmente es muy limitado en tanto a producción de palabras, pero suele buscar expresarse con ruidos, además de que sus gestos pueden dar una idea de qué está tratando de decir.

Académico: No sabe leer, ni escribir, y en matemáticas apenas comienza a nombrar los números del 1 al 10. Suele tener ideas fantasiosas acerca de películas y personajes, los cuales en ocasiones imita.

Social: No es una persona con quien se suela tener una plática continua, por ahora; en los casos en que ésto se logra usualmente dice muy pocas palabras o bien trata de comunicarse mediante señales. Sin embargo, es muy carismático y las personas suelen acercarse a él con interés.

Emocional: No suele ser muy expresivo, aunque su cuerpo sí muestra señales más evidentes cuando siente algo, de manera que se puede saber más acerca de su estado; le cuesta trabajo reconocer, validar y regular sus emociones, siendo que cuando alguna se desborda la respuesta conductual puedan ser gritos, llantos, golpes, etc.

Es frecuente que las dificultades que presenta en su día a día tengan más que ver con una falta de entrenamiento en habilidades emocionales que propiamente con su discapacidad intelectual, es decir, sus barreras suelen ser más de actitud ante el trabajo, o un trato poco respetuoso a quienes le apoyan, que de capacidad para lograrlo.

Impacto esperado: El comunicar efectivamente lo que siente podría ayudarle a que sus apoyos sean más efectivos, además de darle la oportunidad de convivir con otras personas desde una posición de respeto y consideración más que desde el autoritarismo e imposición.

Así mismo, el vivirse como un ser capaz de expresar, a quien se le validan sus emociones, y sobre todo que las regula de manera que cuida de otras personas, le puede ayudar en su conformación de identidad como un adulto valioso y hábil.

P **Condición**: Discapacidad intelectual.

Lenguaje: suele ser fluido, aunque necesita un tiempo de espera para poder responder a lo que se le llega a preguntar.

Académico: Está aprendiendo a leer, y no sabe escribir aún; en matemáticas es capaz de contar hasta décimas, pero sin realizar sumas o restas. Es muy hábil al seguir instrucciones y realiza las actividades casi de manera independiente, aunque cuando se confunde se queda pasmada un momento en búsqueda de aclararse, y le toma un buen rato para poder aceptar que necesita apoyo.

Social: Está aprendiendo a mejorar su comunicación con otras personas, tratando de verlas a la cara, ser clara, y hablar desde el respeto. Es muy querida por diversas personas por su carisma y actitud agradable. Suele buscar formas de hacerle saber a sus seres queridos lo que siente por ellos y ellas.

Emocional: Es de las personas que más expresa en el grupo, además de buscar ser un buen apoyo para los y las demás, aunque esto último hace que en ocasiones se presione por tener que ser un buen apoyo y reprima su sentir.

Un gran pendiente que tiene es el conocer qué hacer cuando le sucede algo desagradable, pues suele quedarse pasmada y esperar un momento largo para reaccionar. Cuando logra dar una respuesta ésta suele ser apretar la mano de alguien, o emitir ruidos constantes.

Impacto esperado: Primeramente, es necesario trabajar en la aceptación de todos sus estados emocionales y que no le genere culpa el no estar siempre en calma y apoyar a otros y otras.

También, hay que trabajar en formas de regular lo que siente en sentido de que no lo reprima, sino que lo viva de una manera agradable para ella y quienes le rodean, sin que les apriete la mano o se bloqueé.

Ambas cosas pueden ayudarle en la seguridad al momento de relacionarse con otros y otras, y con ello mejorar su capacidad de apoyo emocional con quienes quiere.

B **Condición:** Discapacidad intelectual.

Lenguaje: Su lenguaje oral es sumamente fluido e identifica con relativa facilidad cómo se siente, y qué puede necesitar con ello. Por otro lado, su lenguaje corporal transmite ansiedad constantemente, pues le es difícil mantener una postura fija.

Académico Es una persona muy activa, sabe leer y escribir, además de sumar y restar; por otro lado, tiene una memoria muy privilegiada que le permite recordar fechas y sucesos muy específicos de incluso varios años atrás; sin embargo, normalmente vive acelerado y lee muy rápido sin detenerse a analizar qué dice, o escribe sin que se entienda lo que escribió ya que parece querer terminar pronto y hablar de temas que le interesan mayoritariamente a él.

Social: Suele poner un énfasis muy importante sobre sí mismo y sus necesidades de apoyo, por lo que le es difícil tomar en cuenta el sentir de otras personas, e intenta imponerse ante ellas, aunque lo hace de manera amable. Es capaz de reconocer lo que otros y otras sienten, y se preocupa por ellos, sin embargo, en ocasiones sus niveles de ansiedad son elevados y termina hablando de sus necesidades y buscando cumplirlas de manera rápida. Es una persona muy carismática y amable.

Emocional: Presenta niveles altos de ansiedad lo cual le dificulta la atención, y le lleva a estar todo el tiempo pensando en el futuro. Al estar constantemente preocupado por evitar sensaciones desagradables, no logra concentrarse en el aquí y el ahora. No conoce aún formas efectivas de manejar los efectos de su ansiedad.
Impacto esperado: Es importante trabajar en un reconocimiento acertado de los factores que le generan ansiedad constante, así como formas de regularla de mejor forma. Por otro lado, el que sea capaz de expresar por sí mismo qué siente y qué necesita a partir de ello, tomando en cuenta el sentir de los y las demás, podría facilitarle en mayor medida la interacción con sus amigos y amigas, compañeros y compañeras, y su familia misma quienes podrán sentir que no solo el sentir de él es importante, sino el de los y las demás también.

D **Condición:** Síndrome de Down.
Lenguaje: Buscar ser muy clara con lo que quiere decir, aunque se nota dificultad al expresarse.
En tanto a su lenguaje corporal es muy expresiva normalmente, siéndole difícil ocultar lo que siente.
Académico: Lee y escribe de manera independiente; en tanto a operaciones matemáticas suma y resta sin mayor dificultad.
Social: Le es difícil socializar con gente nueva, en reuniones escolares y celebraciones busca no tener mucho contacto con otros y otras. Con las personas que conoce suele ser cariñosa y mostrarles afecto mediante cartas u obsequios.
Emocional: Pareciera tener muy claro lo que ella siente y qué momentos ocurre, sin embargo, está aprendiendo a reconocer lo que sienten los y las demás, así como la mejor manera de apoyarles; al estar en proceso de crecimiento en ocasiones pide mayor libertad para expresar lo que siente y piensa, sin embargo, la forma de hacerlo en ocasiones puede no ser la más adecuada, además de que suele caer en reaccionar de manera desproporcionada ante situaciones que no le agradan llevándola a pensar que otras personas son malas con ella.
Impacto esperado: Es preciso trabajar sobre la expresión asertiva de sus emociones en dirección de tener mayor claridad al momento de comunicarse con otros y otras. Además, sus características personales le permiten poder llegar a acuerdos con compañeros y amigos, sin embargo, es necesario que les escuche desde una posición más activa y no desde una posición jerárquica, de tal manera que logre entender los sentires de los y las demás, y encontrar puntos medios de solución.
Por último, con ella será necesario trabajar con especial énfasis en esas emociones poco agradables que puede sentir ante el rechazo.

LF **Condición:** Síndrome de Down.
Lenguaje: Tiene claridad en lo que quiere decir y siempre es muy coherente en sus participaciones, sin embargo, se nota la dificultad que representa el control muscular de su lengua, haciendo que en algunas ocasiones otros y otras no lo comprendan del todo. En tanto a su lenguaje corporal, es muy transparente en sus emociones.
Académico: Sabe leer y escribir, aunque presenta algunos desaciertos gramaticales, y de estructuración de ideas; por otro lado, conoce algunas palabras en lenguaje de señas. En tanto a matemáticas maneja las sumas, y restas y está aprendiendo a usar el dinero de manera adecuada.
Social: Está aprendiendo a ser sociable, y a reconocer los estados anímicos de los demás en dirección de poder apoyarles a encontrar mejores formas de expresarse. Su interacción con otros y otras depende mucho de su estado de ánimo, pudiendo ser muy amable, pero también en el extremo contrario llevándole a ignorar a otras personas.
Emocional: Es una persona muy cariñosa, pero le cuesta trabajo ser tolerante con otros y otras.
Tiene un arraigo muy grande a su mamá, aunque a veces suele confundir tales sentimientos con amor romántico, inhibiendo su iniciativa por conocer a otras personas.

Impacto esperado: Es necesario que distinga entre diferentes emociones que siente en sí mismo, así como en los y las demás, con el fin de aceptarlas como algo normal y que no le genere culpa. Por otro lado, relacionarse desde una posición más empática con los y las demás le permitirá entenderles y ser más paciente ante la otredad, mejorando sus habilidades sociales.

Nota. P: Participante. Fuente: Elaboración propia

ANEXO 4. Consentimiento informado

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, A.C.
OFICIO NÚM. 001/0020.

CIUDAD DE MÉXICO,
10 DE AGOSTO DEL 2020

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN PROYECTO DE TESIS.

Estimados padres de familia:

Por medio de la presente solicitamos su apoyo para que sus hijos e hijas participen en el proyecto de tesis del alumno Alan Josafat González Maya, a fin de obtener su titulación como licenciado en psicología, él proviene de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con número de cuenta 31226223-3, su proyecto será supervisado y dirigido por la Mtra. Emma Vivian Roth Gross, directora de la Tesis, el programa de intervención se titula: *"EMOCIONA-DOS": Un programa integral de educación emocional dirigido a adultos-jóvenes con discapacidad intelectual.*

El programa tiene como intención fortalecer las habilidades emocionales de los y las participantes en cuanto a la expresión, comprensión y regulación de sus emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo, asco y sorpresa). Además de beneficiar a los participantes, se pretende que sirva como apoyo para que los cuidadores principales adquieran más herramientas para promover el bienestar emocional de los y las jóvenes, beneficiando con ello la interacción con otras personas en diversos contextos, tales como la familia, escuela y comunidad.

El proyecto de titulación se llevará a cabo con los integrantes del grupo educativo Construyendo identidad y debido a la pandemia de COVID-19 se aplicará en la modalidad virtual, durante 16 sesiones los días lunes y jueves en un horario de 10:00 am a 11:00 am, iniciando el 31 de agosto y culminando el 22 de octubre del 2020.

Para valorar el impacto del programa se solicita que ustedes y las docentes del grupo apoyen contestando un cuestionario antes y éste mismo después de trabajar con los y las jóvenes. Una vez concluido el trabajo de Tesis se les compartirá los resultados obtenidos en éste.

Agradezco de antemano su participación y espero que este trabajo aporte en la mejora de la calidad de vida de los participantes.

ATENTAMENTE

PSIC. GUADALUPE RUÍZ MARTÍNEZ.
DIRECTORA

c.c.p. Mtra. Emma Vivián Roth Gross
c.c.p. Psic. Alan Josafat Maya González

HOJA DE AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

_____

Nombre de madre, padre o tutor.

(SXI) AUTORIZO (NO) AUTORIZO

A que mi hijo (a)

_____,

Nombre del o la joven

Participe en el proyecto de investigación titulado: *"EMOCIONA-DOS": Un programa integral de educación emocional dirigido a adultos-jóvenes con discapacidad intelectual. El cual* se llevará a cabo en la modalidad virtual, durante 16 sesiones los días lunes y jueves en un horario de 10:00 am a 11:00 am, iniciando el 31 de agosto y culminando el 22 de octubre del 2020.

_____

Firma de madre, padre o tutor.

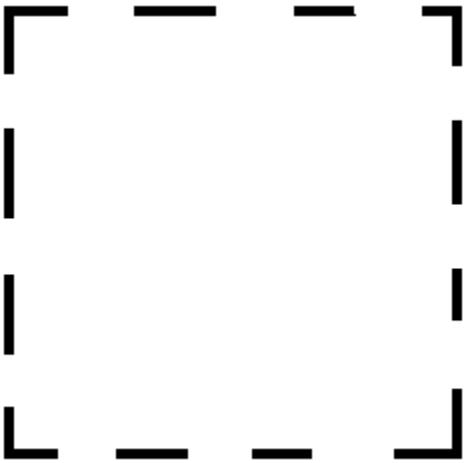
ANEXO 5. Instrumentos de evaluación inicial y final

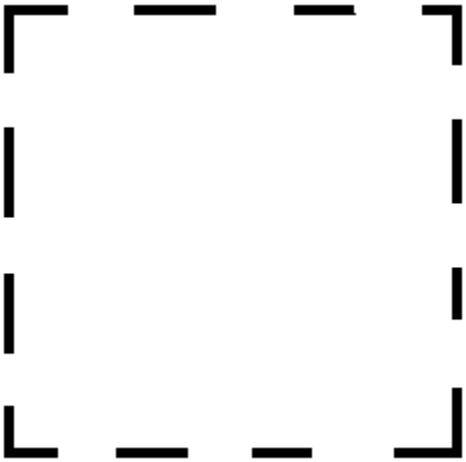
Tarea de habilidad 1. Dibujo libre

Instrucciones: en esta hoja escribirás, dibujarás, o lo que tú quieras hacer, acerca de todo lo que sabes de las emociones (cuáles conoces, cómo se sienten, dónde, etc).

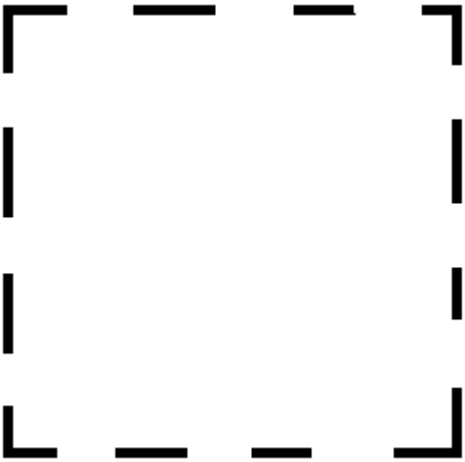
Tarea de habilidad 2 Pega en su lugar.

A continuación tienes muchas imágenes, éstas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que tenga miedo



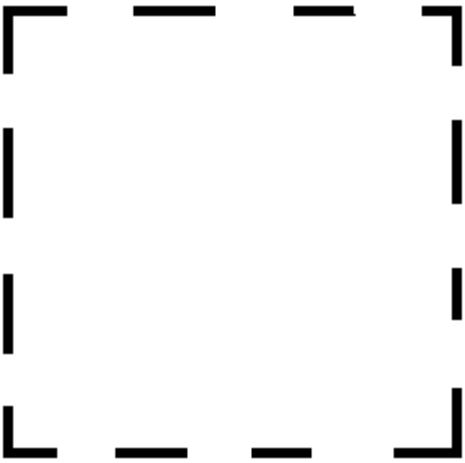


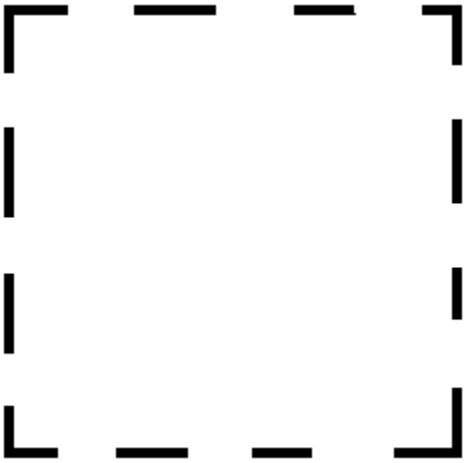
A continuación tienes muchas imágenes, éstas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté triste



A continuación tienes muchas imágenes, éstas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté sorprendido

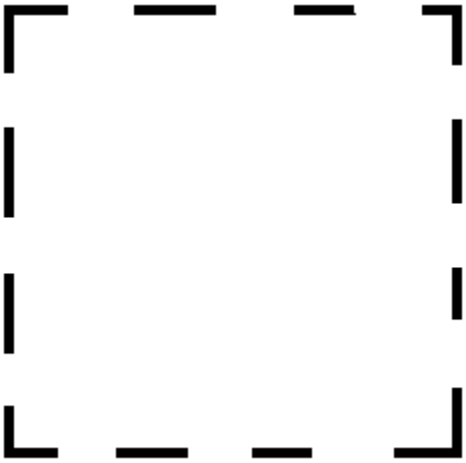
A continuación tienes muchas imágenes,
éstas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté alegre





A continuación tienes muchas imágenes, éstas son personas viviendo sus emociones. Por favor pega aquí al que tenga asco

A continuación tienes muchas imágenes,
éstas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté enojado



Tarea de habilidad 3. Describe.

Preguntas guía: ¿Cómo está la persona? ¿Qué le pasó? ¿Qué podría hacer?

Cuestionario para familias

Nombre: Fecha:

Cuidador/a de:

Objetivo: Conocer la impresión que el o la cuidadora tienen acerca de si su hijo o hija identifica, comprende y regula sus emociones básicas.

COMPETENCIAS EMOCIONALES			
SU HIJO O HIJA…	Sí	No	Da un ejemplo
Llama por su nombre cada una de las 6 emociones básicas (tristeza, enojo, miedo, alegría, desagrado, sorpresa)			
¿Cuándo siente alguna emoción lo dice?			
¿Confunde una emoción con otro estado? (por ejemplo, si está cansado se enoja)			
Identifica lo que otras personas sienten (alegría, enojo, tristeza, miedo, desagrado, sorpresa)			
¿Ante emociones fuertes hace algo para mantenerse tranquilo (como respirar, tomar un tiempo para recuperar la calma, etc)?			
Cuando se siente alegre… ¿Dice que está alegre? ¿Reconoce por qué está alegre? ¿Cómo lo maneja?			
Cuando se siente triste… ¿Dice que se siente triste? ¿Sabe por qué se siente triste?			

¿Cómo lo maneja?		
Cuando se siente enojado… ¿Dice por qué se enojó? ¿Sabe por qué se enojó? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando algo le desagrada… ¿Dice que siente desagrado? ¿Sabe qué le causó desagrado? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando se asusta… ¿Dice que está asustado? ¿Sabe por qué está asustado? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando algo le sorprende… ¿Dice que está sorprendido? ¿Sabe por qué eso le sorprendió? ¿Cómo lo maneja?		
Por favor incluye cualquier comentario o sugerencia que desees hacernos saber:		

Cuestionario para profesoras

Nombre: Fecha:

Alumno o alumna a evaluar:

Objetivo: conocer la impresión de las profesoras acerca de si el o la participante identifica, comprende y regula sus emociones básicas

COMPETENCIAS EMOCIONALES			
SU ALUMNO O ALUMNA…	Sí	No	Da un ejemplo
Llama por su nombre cada una de las 6 emociones básicas (tristeza, enojo, miedo, alegría, desagrado, sorpresa)			
¿Cuándo siente alguna emoción lo dice?			
¿Confunde una emoción con otro estado? (por ejemplo, si está cansado se enoja)			
Identifica lo que otras personas sienten (alegría, enojo, tristeza, miedo, desagrado, sorpresa)			
¿Ante emociones fuertes hace algo para mantenerse tranquilo (como respirar, tomar un tiempo para recuperar la calma, etc)?			
Cuando se siente alegre… ¿Dice que está alegre? ¿Reconoce por qué está alegre? ¿Cómo lo maneja?			
Cuando se siente triste… ¿Dice que se siente triste? ¿Sabe por qué se siente triste? ¿Cómo lo maneja?			
Cuando se siente enojado…			

¿Dice por qué se enojó? ¿Sabe por qué se enojó? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando algo le desagrada… ¿Dice que siente desagrado? ¿Sabe qué le causó desagrado? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando se asusta… ¿Dice que está asustado? ¿Sabe por qué está asustado? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando algo le sorprende… ¿Dice que está sorprendido? ¿Sabe por qué eso le sorprendió? ¿Cómo lo maneja?		
Por favor incluye cualquier comentario o sugerencia que desees hacernos saber:		

ANEXO 6. Cartas descriptivas por sesión

PLANEACIÓN SESIÓN 1

Tema: Conociendo Emociona-dos

Objetivo de la sesión: Crear en los alumnos y alumnas un primer acercamiento al programa Emociona-dos y sus materiales de trabajo, con el fin de familiarizarles con los objetivos del Programa y promover su interés sobre éste.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
¿Qué es Emociona-dos?	Presentar el programa	Se les hablará brevemente acerca de qué es el programa Emociona-dos y qué temas estaremos abordando, así como los tiempos que se necesitarán.	15 minutos	Power Point
¿Qué es un Manual?	Analizar la importancia de un Manual en la vida cotidiana.	Se presentará las utilidades de un Manual, promoviendo que el grupo encuentre cómo les podría servir a ellos y ellas para conocer sus emociones.	15 minutos	Power Point
Presentación del manual	Crear disposición para participar a través de la resolución del Manual	Se les presentará su manual de las emociones invitándoles a explorarlo y resolver dudas si es que las hubiese.	20 minutos	Manuales
Preguntas y respuestas	Aclarar situaciones derivadas de la información brindada.	Se preguntará si existe alguna duda respecto a la información, indicando que todo irá aclarándose en mayor medida conforme las sesiones vayan avanzando.	10 minutos	

PLANEACIÓN SESIÓN 2

Tema: Emociones ¿qué tanto sé de ellas?

Objetivo de la sesión: Realizar una evaluación acerca de su conocimiento actual acerca de las emociones.

<u>En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:</u>

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Evaluación inicial	Valorar el nivel inicial de competencias emocionales en el alumnado para adecuar los contenidos si se requiriese	Se comenzará a hablar de que el curso será acerca de las emociones; se les preguntará si ellos las conocen y se pedirá que mencionen alguna. Después, se indicará que tienen que resolver las evaluaciones iniciales que vienen entre las páginas 5 y 12 de su manual Emociona-dos, de preferencia con apoyo supervisado. (Formatos anexos)	50 minutos	Manuales Lápices, colores, pegamento, y el "sobre 1" del material.

<u>Para hacer fuera de clase con su cuidador o cuidadora principal:</u>

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para hacer en casa	Conocer el punto de vista de familias y profesoras con respecto a las competencias emocionales iniciales del alumnado.	Se les pedirá a los y las alumnas recordarles a sus cuidadores o cuidadoras que esa semana iniciaremos con las tareas semanales. Así mismo, mediante Whats App le pediremos a las familias apoyen resolviendo la actividad "¿Cómo vive sus emociones mi hijo/a? INICIAL" ubicada en los anexos del manual, en específico en la página 61. Por último, se les pedirá a sus profesoras poder llenar las evaluaciones que se les enviarán por correo electrónico al terminar la sesión.	10 minutos	Celular. Aplicación Whats app.

PLANEACIÓN SESIÓN 3

Tema: Emociones: ¿Cómo son? ¿Las conozco?

Objetivo de la sesión: Desarrollar conciencia acerca del mundo emocional de las personas con el fin de promover el interés del alumnado para conocer más acerca del tema.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Cortometraje "intensamente"	Tomar conciencia de las emociones que viven todas las personas y cuáles pueden llegar a sentir ellos y ellas	Se les mencionará brevemente que las emociones están en todas partes, como en una película, que presten mucha atención y vean si han sentido todo lo que está a punto de pasar.	10 minutos	Cortometraje "Mind Candy" youtube.com/ watch?v=A4Wn SChz8cU *podrán tener botanas a la mano si así lo consideran pertinente.
¿Mis emociones? ¡Apoco tengo!	Escuchar con atención información básica y atractiva acerca del mundo emocional de las personas.	Se preparará una charla breve acerca de qué son las emociones, ejemplos de su vida cotidiana, y se les dirá la utilidad. Al final se les invitará a acompañarnos en el viaje de autoconocimiento emocional.	20 minutos	Presentación en Power Point
Dibujando mi día	Plasmar en un dibujo lo aprendido en la sesión actual	Se les pedirá que, en la página 14 del Manual, dibujen de qué trato el video y la plática.	20 minutos	Manual Emociona-dos Colores

Para hacer fuera de clase con su cuidador o cuidadora principal:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para hacer en casa	Conocer el punto de vista de familias y profesoras con respecto a las competencias emocionales iniciales del alumnado.	Se les pedirá una vez más a los y las alumnas recordarles a sus cuidadores o cuidadoras que esa semana iniciaremos con las tareas semanales. Así mismo, mediante Whats App se les pedirá, a manera de recordatorio, que aquellas familias que aún no lo han podido resolver, puedan apoyar resolviendo la actividad "¿Cómo vive sus emociones mi hijo/a? INICIAL" ubicada en los anexos del manual, en específico en la página 61.	10 minutos	Celular. Aplicación Whats app.

PLANEACIÓN SESIÓN 4

Tema: Alegría (primera parte, conciencia emocional)

Objetivo de la sesión: Crear conciencia acerca de la alegría: qué es, dónde y cómo se siente, si la han sentido y qué estímulos la provocan.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
¿Alegría? ¿Eso se siente?	Tomar conciencia acerca de la emoción alegría, lo que hace sentir, y lo que la provoca	Se les hablará de manera muy breve acerca qué es la alegría y por qué es importante, después en una imagen en Paint se iluminará de color amarillo en dónde se haya sentido dependiendo de cada uno de los y las alumnas. Después, se les pedirá colorear en la página 14 del manual las partes de su cuerpo en donde sienten la alegría, y cómo se ve reflejada en sus rostros.	25 minutos	Imágenes de hombre y mujer en Paint. Manual Emociona-dos. Aplicación Paint.
¿Cómo me siento cuando…?	Reconocer la emoción de alegría en sí mismos.	En la página 16 del manual vendrán especificadas ciertas situaciones que les provocan o no alegría. Se leerán en conjunto y se les pedirá ir dibujando en el recuadro blanco cómo se sienten cuando eso pasa.	25 minutos	Manual Emociona-dos

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel de la alegría en su vida cotidiana.	Se les mencionará que hoy empieza su primera tarea en equipo, para ello tienen que escribir en la página 17 de su manual, mínimo una vez en ese día, cuando se sintieron alegres, y representarlo escribiendo, dibujando, poniendo un recorte, o lo que se les ocurra. Así mismo, una vez aclarado esto con los y las alumnas, se procederá a realizar el recordatorio para que las familias para que puedan apoyar con la tarea.	5 minutos	**M**anual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 5

Tema: alegría (sesión 2: regulación emocional)

Objetivo de la sesión: Promover el manejo adecuado de la emoción alegría para vivenciarla de manera agradable y evitar caer en euforia en momentos no adecuados.

En la sesión en linea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Revisión de tareas	Conocer la diversidad en la vivencia emocional de la alegría en cada alumno/a	Se le pedirá a algunas personas que nos muestren por la videocámara si realizaron la tarea, de tal manera que se pueda observar qué es lo que los pone alegres y se reflexionará en que a cada persona le alegran cosas distintas, y es agradable compartir la alegría con los y las demás.	10 minutos	Manual Emociona-dos
Euforia ¿Qué pasa cuando la alegría se sale de control?	Tomar conciencia de qué pasa cuando la alegría es demasiada y cómo manejarlo	Se explicará que, si bien es cierto que la alegría es un sentimiento agradable, a veces esa energía es demasiada y se convierte en euforia, esta euforia puede ser molesta para los y las demás, y por ello hay que aprender a modularla.	10 minutos	Imágenes de gente eufórica. Power Point.
Relajación progresiva	Experimentar la calma a través de un ejercicio que permita regular la alegría cuando se desborda en contextos inadecuados	Se realizará una técnica de relajación progresiva (relajación de Koeppen). Es una actividad que mediante la imaginación permite vivirse como si fueran distintos animales que van pasando pruebas por el bosque. Se trabaja tensión y distensión de los músculos como herramienta de relajación. Al finalizar resolverán la actividad de la página 18 de su manual Emociona-dos, consistente en plasmar en un dibujo su sentir respecto a la técnica de relajación.	40 minutos	Ropa cómoda Técnica: https://perspectivamente.com/aprendemos-a-relajarnos-ejercicio-practico-usando-la-tecnica-koeppen/#:~:text=La%20t%C3%A9cnica%20Koeppen%20es%20un,pues%20incluye%20ejercicios%20de%20visualizaciones.

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:

ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel de la alegría en su vida cotidiana.	Se les dirá que tienen que continuar con la siguiente tarea, la cual consiste en anotar en la página 19 de su manual, mínimo una vez en la semana cuando se sintieron alegres o eufóricos y representarlo escribiendo, dibujando, poniendo un recorte, o lo que se les ocurra. Así mismo, una vez aclarado esto, se tendrá que escribir a los padres y madres de familia para que puedan apoyar con la tarea en turno, así como recordarles que. al finalizar la lección, podrán encontrar una sección dirigida a ellas y ellos, ubicada en la página 19 de su manual.	10 minutos	Manual Emociona-dos.

PLANEACIÓN SESIÓN 6

Tema: tristeza (Sesión 1: conciencia emocional)

Objetivo de la sesión: Crear conciencia acerca de la tristeza: qué es, dónde y cómo se siente, si la han sentido y qué estímulos la provocan.

<u>En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:</u>

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Revisión de tareas	Conocer la diversidad en la vivencia emocional de la tristeza en cada alumno/a	Se le pedirá a algunas personas que muestren por la videocámara si realizaron la tarea, de tal manera que se pueda observar qué es lo que les provoca tristeza y se reflexionará en que a cada persona lo vive de distintas formas, y este espacio es para aprender de ello.	10 minutos	Manual Emociona-dos
Cuento	Reconocer a la tristeza como parte natural de las emociones, y eliminar el estigma de "emoción mala".	El facilitador leerá el cuento con voz alta, haciendo pausas, conectando con sus vidas cotidianas en donde sea preciso y promoviendo la participación del grupo. Las instrucciones vendrán también en la página 21 de su manual. Por último, en la página 22 del Manual dibujarán cómo percibieron al personaje del cuento y que sintieron.	30 minutos	Cuento "la tristeza: manual de usuario". Manual Emociona-dos.

<u>Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:</u>

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel de la tristeza en su vida cotidiana.	Se les pedirá que, como ya saben, deben de escribir al menos una vez a la semana acerca de su emoción. Esta vez será necesario enfatizar que no se escribirá acerca de la alegría como en veces anteriores, sino de la tristeza y la tarea vendrá especificada en la página 22 de su manual. Mediante un dibujo, palabra, recorte, o lo que sea que ellos y ellas consideren, escriban en qué momento de la semana se sintieron tristes. Posteriormente a la sesión se les pedirá apoyo a las madres y padres de familia para esto.	5 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 7

Tema: tristeza (sesión 2: Regulación Emocional)

Objetivo de la sesión: Promover su identificación de la tristeza, así como la búsqueda de apoyo social y el realizar el mismo para ayudar a otras personas.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	*OBJETIVO*	*PROCEDIMIENTO*	*TIEMPO APROXIMADO*	*MATERIALES*
¿Quiénes me pueden apoyar cuando estoy triste?	Reconocer qué personas les generan confianza y cómo acercarse a ellas.	Elegirán, de entre todas las personas representadas por medio de recortes, 3 quienes pudieran ser un buen apoyo para cuando se sientan mal acudir a ellos o a ellas, posteriormente pegarán sus rostros en la página 24 de su manual Emociona-dos.	15 minutos	Recortes de caras conocidas y extrañas (Sobre 2). Manual Emociona-dos Pegamento.
¿Cómo puedo apoyar yo?	Que vivencien la oportunidad de ser apoyos sociales para alguien más.	Una de las profesoras dirá que se siente triste por una situación simulada, y se les pedirá a todos y todas pensar, de entre todas las frases que tendrán en papelitos, cuáles serían adecuadas decirle y cuáles no. Las que puedan ser útiles irán pegadas en la página 25 del manual, y las que no simplemente se desecharán.	30 minutos	Sobre 3. Pegamento. Manual Emociona-dos.

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	**Tomar conciencia del papel de la tristeza en su vida cotidiana.**	Se les pedirá sigan buscando, al menos una vez a la semana, las ocasiones en donde se sintieron tristes, y ahora anoten si buscaron apoyo o no, esto último si se logra está correcto si no, no hay mayor problema ya que no es el objetivo principal. Todo irá plasmado en la página 25 del manual. Por su parte, mediante el grupo de Whats app se les recordará a las familias lo importante que es apoyar a la resolución de la tarea de esta semana, además de leer la sección dirigida a ellos y ellas, correspondiente a la página 26 del manual.	10 minutos.	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 8

Tema: Tristeza (sesión 3: repaso y cierre)

Objetivo de la sesión: Reforzar y promover la reflexión acerca del tema que se acaba de revisar (la tristeza).

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	*OBJETIVO ESPECÍFICO*	*PROCEDIMIENTO*	*TIEMPO APROXIMADO*	*MATERIALES*
Revisando la tristeza	Recuperar la información más relevante derivada de las revisiones del tema de la tristeza	Se realizará un recorrido desde la página 21 hasta la 27 recordando y reflexionando acerca de los temas trabajados. En lo correspondiente a las sesiones grupales se hablará solamente de los temas abordados a manera de recordatorio, y en las sesiones de tarea se escuchará e invitará a que compartan sus trabajos realizados en casa, con la persona que les apoyó, respecto a la emoción tristeza. Por último, se realizará un cierre del tema, resaltando puntos de sus participaciones y se les avisará acerca del próximo tema a comenzar en la siguiente sesión, así como el material que necesitarán.	50 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 9

Tema: Miedo (sesión 1: conciencia emocional)

Objetivo de la sesión: Crear conciencia acerca del miedo: qué es, dónde y cómo se siente, si la han sentido y qué estímulos la provocan.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Historias de terror y leyendas	Experimentar la emoción miedo y facilitar su identificación	Se reproducirá en un dispositivo de audio, o se contará de viva voz, una historia que sea de miedo, en donde no sea del todo aversivo, pero que sean capaces de conocer cómo es que se siente el miedo	20 minutos	Historia de miedo. https://arbolabc.com/cuentos-de-terror-cortos/los-calzoncillos-del-fantasma
El miedo	Tomar conciencia de la emoción miedo, su importancia y en dónde se suele sentir.	Con la inercia de la actividad anterior, se les pedirá dibujen en la página 29 de su manual, sus propios cuerpos y dónde están sintiendo la emoción. Después se hablará de que eso que sienten se llama miedo y ocurre en muchas partes dependiendo de cada uno aunque es parecido para todos y todas.	20 minutos	Colores. Manual Emociona-dos.
¿Quién tiene miedo?	Tomar conciencia acerca de la vivencia del miedo en otros y otras.	En la página 30 del manual se encuentra una serie de imágenes, ellos tendrán que encerrar en un círculo solamente a aquellas personas que tienen miedo, y tachar a las que no. Se les recordará hacerlo con calma y observarles bien.	20 minutos	Manual Emociona-dos. Colores.

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel del miedo en su vida cotidiana.	Se les pedirá que en la página 31 de su manual esta semana escribirán/dibujarán/pegarán acerca del miedo, ya que es una emoción muy importante para la supervivencia. Habrá que ser enfáticos acerca de que esta semana no será la tristeza, sino el miedo la emoción a trabajar. Posteriormente se les recordará mediante Whats App a las personas cuidadoras acerca de la tarea y se les pedirá su apoyo.	10 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 10

Tema: Miedo (Sesión 2: Regulación Emocional)

Objetivo de la sesión: Disfrutar y divertirse al aprender una técnica de regulación emocional ante el miedo.

<u>En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:</u>

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
¿Cómo se infla un globo?	Crear disposición e interés para la actividad de respiración.	Se les proyectará el vídeo de "El erizo y el globo" en donde, tras varios intentos fallidos, el erizo y sus amigos logran inflar un globo. Posteriormente se les explicará que, para poder inflar un globo es muy importante aprender a respirar de manera correcta. Para ello necesitarán poner en práctica su respiración diafragmática.	10 minutos	Vídeo https://www.youtube.com/watch?v=9SiNFya55Fo
Inflando mi globo de la calma	Experimentar la calma a través de un ejercicio que permita regular el miedo cuando se desborda.	Primero ensayarán cómo es que se hace una respiración eficaz, de manera que el aire llegue al diafragma, y luego sea exhalado. Tras 3 intentos se les pedirá que, ahora usen ese aire exhalado para poder inflar el globo. Se les estará guiando constantemente para lograrlo. Tras varios intentos se les preguntará cómo se sienten, y se hará énfasis que es común sentirse relajado después de la actividad, pues la respiración relaja; por ende, podría ser utilizada cuando tengan miedo. A partir de ahora, si están muy asustados, pueden practicar como si tuvieran su globo y hubiera que inflarlo pues ya saben cómo hacerlo. Al final pegarán su globo en la página 32 de su manual como recordatorio de cómo pueden lograrlo	30 minutos	Sobre 4 (con dos globos). Diurex. Manual Emociona-dos.

<u>PARA REALIZAR EN CASA CON SU CUIDADOR O CUIDADORA:</u>

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel del miedo en su vida cotidiana.	Se les pedirá continúen anotando aquellas cosas que los atemorizan, al menos una vez a la semana, esta vez en la página 33 del manual; si logran usar la respiración sería bueno que los o las cuidadoras nos lo hicieran saber. Posteriormente, se les recordará mediante Whats app a las familias acerca de la tarea en turno, y la importancia de leer la sección dirigida a ellos y ellas acerca de la emoción miedo, ubicada en la página 32 del manual	10 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 11

Tema: El miedo (sesión 3: resumen y cierre)

Objetivo de la sesión: Reforzar y promover la reflexión acerca del tema que se acaba de revisar (Miedo).

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Revisando el miedo	Recuperar la información más relevante derivada de las revisiones del tema del miedo.	Se realizará un recorrido desde la página 29 hasta la 34 recordando y reflexionando acerca de los temas trabajados. En lo correspondiente a las sesiones grupales se hablará solamente de los temas abordados a manera de recordatorio, y en las sesiones de tarea se escuchará e invitará a que compartan sus trabajos realizados en casa, con la persona que les apoyó, respecto a la emoción miedo. Por último, se realizará un cierre del tema, resaltando puntos de sus participaciones y se les avisará acerca del próximo tema a comenzar en la siguiente sesión, así como el material que necesitarán.	50 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 12

Tema: desagrado y asco (sesión 1: conciencia emocional)

Objetivo de la sesión: Crear conciencia acerca del desagrado y el asco: qué son, dónde y cómo se sienten, si los han sentido y qué estímulos los provocan.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
El ogro del pantano	Identificar y conocer las emociones de desagrado y asco	Se les pondrá primero un video de la película "Shrek" en donde el personaje está haciendo cosas desagradables a manera de comedia, y les preguntaremos cómo se llama eso que sienten y si es algo agradable o no. Posteriormente se les contará que, tanto hoy como las próximas dos sesiones hablaremos del "asco" o "desagrado" y para ello se las presentaremos con el vídeo 2. Por último, se les compartirá el vídeo 3 que habla acerca de la emoción.	15 minutos	Videos de la película Shrek. https://www.youtube.com/watch?v=Qt3KwwtIRTY&list=PL-d6sbazMb44yJUSuuAE1FQT4ThoQnyf- Del 0:50 al 2:41 https://www.youtube.com/watch?v=yMuPXZCGLGg Del 0:00 al 0:26 https://www.youtube.com/watch?v=O-h8H6CP3eM Del 0:00 al 3:43
¿A ti te gustaría?	Tomar conciencia acerca de estímulos externos e internos que provocan asco y desagrado	En la página 36 del manual habrá una serie de imágenes, y se les planteará una situación hipotética de cada una, con esto ellas y ellos tendrán que decidir si es algo que les agrada, les desagrada o les da asco.	20 minutos	Manual Emociona-dos. Colores.
¿Por qué siento asco?	Concientizar acerca de la activación biológica ante estas emociones.	Se les pedirá que, en la página 37 del Manual, vayan identificando en qué partes del cuerpo pueden sentir el asco, pondrán una palomita en donde sí, y un tache en donde no. En caso de tener errores al resolver esta actividad se buscará que reflexionen acerca del tema de tal forma que lleguen a lo realista, o si ellos y ellas lo viven en esa parte que mencionan, lo puedan explicar.	20 minutos	Aplicación Paint. Manual Emociona-dos-Colores.

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel del asco y el desagrado en su vida cotidiana.	Se les pedirá mediante vídeo de Youtube, que puedan resolver la tarea de este día, la cual está disponible en la página 35 del manual y será sobre las emociones de asco y desgrado, por ello tienen que escribir, pegar, dibujar, al menos una vez algo que les provocó dichas emociones. Se les pedirá apoyo a sus cuidadores o cuidadoras.	**5 minutos**	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 13

Tema: desagrado y asco (sesión 2: regulación emocional)

Objetivo de la sesión: Promover experiencias de calma ante situaciones en donde el asco y desagrado se sienten con intensidad.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
¿Asco o desagrado?	Concientizar acerca de las cosas hacen todos los días y que podrían ser desagradables para los y las demás.	Se les dirá que no siempre nos da asco algo, a veces solo nos desagrada, para ello en la página 39 del manual habrá un cuadro dividido en dos partes: cosas que nos dan asco, y cosas que nos desagradan. Ellos tendrán que elegir de entre las imágenes qué cosas les dan asco, y cuáles solo no les agradan, dibujarán la imagen, dependiendo del lado de la tabla al que pertenezcan.	20 minutos	Manual Emociona-dos. Presentación en Power point.
Pero ahora… ¿Cómo manejo cuando tengo asco?	Experienciar la respiración como método para relajar la respuesta fisiológica del cuerpo ante el asco,.	Se trabajará primero con la página 40 del Manual, identificando qué personajes están viviendo asco. Con esto resuelto, se realizará un complemento de la respiración diafragmática, consistente en desplazar de un lado al otro un objeto imaginario, de tal forma que se pueda dejar ir esa emoción que está causando problema.	10 minutos	

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel del asco y el desagrado en su vida cotidiana.	Se les pedirá que en la página 41 su manual, coloreen, encierren, o recorten alguna acción de ellas y ellos que sea desagradable a las demás personas y si pudieron intentar algo para solucionarlo.	10 minutos	Manual Emociona-dos.

PLANEACIÓN SESIÓN 14

Tema: El asco y el desagrado (sesión 3: resumen y cierre)

Objetivo de la sesión: Reforzar y promover la reflexión acerca del tema que se acaba de revisar (Asco y desagrado).

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Revisando el asco y el desagrado	Realizar una síntesis de todo el trabajo realizado en este tema, durante y fuera de clase.	Se realizará un recorrido desde la página 36 hasta la 42 recordando y reflexionando acerca de los temas trabajados. En lo correspondiente a las sesiones grupales se hablará solamente de los temas abordados a manera de recordatorio, y en las sesiones de tarea se escuchará e invitará a que compartan sus trabajos realizados en casa, con la persona que les apoyó, respecto a la emoción en turno Por último, se realizará un cierre del tema, resaltando puntos de sus participaciones y se les avisará acerca del próximo tema a comenzar en la siguiente sesión, así como el material que necesitarán.	40 minutos	Manual Emociona-dos
Respiración y cierre	Experienciar la satisfacción de realizar una actividad de relajación de cierre	Se les pedirá que, de pie, puedan realizar una respiración consistente en empujar y deshacerse de dicha cosa que les está provocando malestar. Es una actividad sencilla y corta, pero muy útil.	10 minutos	

PLANEACIÓN SESIÓN 15

Tema: enojo (Sesión 1: conciencia emocional)

Objetivo de la sesión: Crear conciencia acerca del enojo: qué es, dónde y cómo se siente, si la han sentido y qué estímulos la provocan.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
El facilitador enojado.	Promover su identificación del enojo en otras personas y su vivencia como apoyos emocionales.	El facilitador tomará el rol de una persona enojada, sin embargo, dirá que no entiende qué es lo que le ocurre; será tarea de las profesoras junto con los alumnos y alumnas ayudarle a entender su emoción, y resolver su problema.	30 minutos	Manual Emociona-dos.
¿Enojo o cansancio?	Tomar conciencia del enojo en cada persona y diferenciarlo de otras emociones.	Se realizará una exposición breve de cómo saber si estoy enojado o estoy cansando, por qué es común que se puedan confundir estos estados, y qué sería mejor decir en dicha situación. Las instrucciones se encontrarán en la página 44 del manual.	30 minutos	Presentación en Power Point. Manual Emociona-dos.

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel del enojo en su vida cotidiana y cómo diferenciarlo de otros estados.	Se les dirá con énfasis que esta semana la emoción a trabajar será el enojo y el cansancio, por ello tienen que escribir, pegar, dibujar, o lo que se les ocurra, en la página 45 del manual, al menos una vez en la que se sintieron enojados. Se les pedirá apoyo a sus cuidadores para esta tarea.	10 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 16

Tema: enojo (Sesión 2: regulación emocional)

Objetivo de la sesión: Experimentar una actividad de calma para promover la resolución de conflictos asertiva ante situaciones de enojo intenso.

<u>En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:</u>

ACTIVIDAD	*OBJETIVO ESPECÍFICO*	*PROCEDIMIENTO*	*TIEMPO APROXIMADO*	*MATERIALES*
Parar para continuar (tiempo muerto)	Experienciar una actividad de manejo emocional del enojo para promover la calma y resolución asertiva de la emoción.	Se les explicará que, en ocasiones, es necesario tomar una pausa para encontrar la calma cuando el enojo se sale de control Por esa razón, y aprovechando la estadía en casa, tendrán que identificar un lugar que sirva para encontrar la calma. En esa idea, y una vez encontrado el lugar de cada quien se les dirá que, ahora, todos y todas irán a la sala de espera de Zoom durante 3 minutos, en los cuales individualmente irán a ese lugar de calma y pensarán por qué les da tanta calma. Al regresar dibujarán en la página 46 cómo se sienten después de haber tenido el tiempo muerto, y al final se reflexionará acerca de dicho dibujo y sus sentires.	50 minutos	Manual Emociona-dos. Lugar de calma. Colores.

<u>Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:</u>

ACTIVIDAD	*OBJETIVO ESPECÍFICO*	*PROCEDIMIENTO*	*TIEMPO APROXIMADO*	*MATERIALES*
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel del enojo en su vida cotidiana y las formas de manejarlo adecuadamente.	Se les pedirá que, como cada semana, anoten/dibujen/peguen algo relacionado a cuando se enojaron en la semana, y si lograron poner en práctica algún método de calma. Todo registrado en la página 47 del Manual Emociona-dos.	10 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 17

Tema: El enojo (Sesión 3: resumen y cierre)

Objetivo de la sesión: Reforzar y promover la reflexión acerca del tema que se acaba de revisar (enojo).

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	*OBJETIVO ESPECÍFICO*	*PROCEDIMIENTO*	*TIEMPO APROXIMADO*	*MATERIALES*
Revisando el enojo	Recuperar la información más relevante derivada de las revisiones del tema del enojo.	Se realizará un recorrido desde la página 44 hasta la 48 recordando y reflexionando acerca de los temas trabajados. En lo correspondiente a las sesiones grupales se hablará solamente de los temas abordados a manera de recordatorio, y en las sesiones de tarea se escuchará e invitará a que compartan sus trabajos realizados en casa, con la persona que les apoyó, respecto a la emoción en turno. Por último, se realizará un cierre del tema, resaltando puntos de sus participaciones y se les avisará acerca del próximo tema a comenzar en la siguiente sesión, así como el material que necesitarán.	40 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 18

Tema: sorpresa (sesión 1: conciencia emocional)

Objetivo de la sesión: Crear conciencia acerca de la sorpresa: qué es, dónde y cómo se siente, si la han sentido y qué estímulos la provocan.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Las sorpresas	Concientizar acerca de qué es la sorpresa e identificar un evento reciente que les haya ocurrido relativo a dicha emoción.	Se les mostrará un vídeo de alguien sorprendiendo a otra persona. Después, se les preguntará qué pasó en el vídeo y se le pondrá el nombre de "sorpresa", explicando que la sorpresa es un cambio abrupto en nuestro estado emocional, derivado de un suceso inesperado. Estos cambios pueden ser agradables o desagradables. Las instrucciones estarán en la página 50 del Manual.	15 minutos	Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=_ekg01ZNRIg ó https://www.youtube.com/watch?v=3LlkfMAMg7U
Regalo	Experimentar la sorpresa de tipo agradable para facilitar su identificación.	Con la línea de la actividad anterior y a manera de sorpresa, se invitará a que entre a la sesión a alguna persona externa que les sea significativa, quien interaccionará con ellos y ellas a través de algún juego. Será importante tener grabado el momento en que vean a la persona invitada, pues se utilizarán para la próxima sesión.	15 minutos	Internet
Adivina la emoción	Practicar el reconocimiento de todas las emociones trabajadas durante el Programa	La actividad consistirá en que el grupo tenga que adivinar qué emoción está sintiendo la persona invitada. Para ello se pondrá una presentación en Power Point consistente en 5 diapositivas, en cada una estarán pistas de qué emoción se trata y el grupo tendrá que adivinarla. Una vez que adivinen, dibujarán en la página 46 de su Manual Emociona-dos dicha emoción. El dibujo se realizará cada que adivinen una emoción.	30 minutos	Power Point.

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel y efecto de la sorpresa en su vida cotidiana.	Se les dirá a las familias que esta emoción se quedó al final porque es una facilitadora de otras, las que ya conocen, y que ahora pondrán en práctica. Escribirán/dibujarán/pegarán algo que les haya sorprendido en la semana y qué les hizo sentir. El registro irá en la página 51 del Manual Emociona-dos	**10 minutos**	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 19

Tema: sorpresa (sesión 2)

Objetivo de la sesión: Fortalecer la conciencia acerca de la sorpresa: qué es, dónde y cómo se siente, si la han sentido y qué estímulos la provocan.

En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tipos de sorpresas	Reconocer en otras personas cómo es cuando reciben una sorpresa desagradable	Se retomará que, si bien la sesión anterior, vivieron una sorpresa que les causó alegría, también es posible que se puedan presentar sorpresas que nos causen emociones de otro tipo. Para ello, les proyectaremos un video acerca de alguien que primero tuvo una sorpresa agradable al llegar a casa, pero luego una desagradable al tener que irse de nuevo.	20 minutos	Internet https://www.youtube.com/ watch?v=qxu5W4bj4I8
Proyección de los videos al grupo.	Identificar en sí mismos/as cómo es su expresión cuando se sorprenden.	Se proyectarán en la computadora sus caras al escuchar el mensaje, ellos dirán qué ven y cómo fue eso. Las instrucciones vendrán en la página 52 del Manual.	25 minutos	Computadora.
Mi sorpresa	Disfrutar creando una imagen de cómo se conciben a sí mismos experienciando la emoción sorpresa.	Se les pedirá que en la página 53 del manual, dibujen sus rostros como aparecieron en el video tanto en la sorpresa agradable como en la desagradable.	10 minutos.	Manual Emociona-dos. Colores.

Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea para realizar en casa	Tomar conciencia del papel y efecto de la sorpresa en su vida cotidiana.	Se les mencionará que esta emoción se quedó al final porque es una facilitadora de otras, las que ya conocen, y que ahora pondrán en práctica. Escribirán/dibujarán/pegarán en la página 54 del Manual Emociona-dos algo que les haya sorprendido en la semana, y qué les hizo sentir.	10 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 20

Tema: La sorpresa. (sesión 3: resumen y cierre)

Objetivo de la sesión: Reforzar y promover la reflexión acerca del tema que se acaba de revisar (La sorpresa).

<u>En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:</u>

ACTIVIDAD	*OBJETIVO ESPECÍFICO*	*PROCEDIMIENTO*	*TIEMPO APROXIMADO*	*MATERIALES*
Reflexión de qué hicieron para modular sus emociones en ambas sorpresas	Identificar si hicieron uso de alguna técnica practicada durante el Programa para modular sus emociones dadas a través de las sorpresas	Se hará una revisión de todas las emociones generadas durante la emoción "sorpresa", puntualmente revisando lo trabajado desde la página 50 a la 56. Primero se preguntará cómo creen que pudo lidiar con las emociones que le generó la sorpresa poco agradable a la persona del vídeo (si es necesario habrá que repetir el vídeo). Posteriormente se les preguntará cómo se sintieron ellos y ellas con la visita de Susi y cómo le hicieron para no explotar de la felicidad. Realizaremos la reflexión en búsqueda de la aplicación práctica de todo lo que han aprendido a lo largo del programa.	50 minutos	Manual Emociona-dos

PLANEACIÓN SESIÓN 21

Tema: Cierre del programa (primera parte).

Objetivo de la sesión: Realizar una revisión de las tres primeras emociones trabajadas durante el programa Emociona-dos (alegría, tristeza, y miedo), así como un ejercicio práctico de conciencia emocional en general.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Exposición de manuales	Experimentar gusto al compartir la conclusión del Manual correspondiente a cada alumno.	Se hará un recorrido de 3 de las 6 emociones trabajadas durante todo el programa; alegría, tristeza, y miedo. Cada uno enseñará lo que más les significó de cada emoción.	35 minutos	Manuales Emociona-dos.
¿Cómo se siente el monstruo?	Experimentar el reconocimiento de todas las emociones trabajadas en el programa	La actividad consistirá en que el grupo tenga que adivinar qué emoción está sintiendo el monstruo de colores. Para ello se pondrá una presentación en Power Point consistente en 3 diapositivas (alegría, tristeza y miedo, respectivamente), en cada una habrá pistas que ayuden a conocer de qué emoción se trata y el grupo tendrá que adivinarla. Una vez que adivinen, irán dibujando cada una de las diferentes emociones en la página 57 del Manual.	25 minutos	Power Point. Manual Emociona-dos. Colores.

PLANEACIÓN SESIÓN 22

Tema: Cierre del programa (segunda parte).

Objetivo de la sesión: Realizar una revisión de las tres emociones restantes (respecto a la sesión 20: asco, enojo, y sorpresa) trabajadas durante el programa Emociona-dos.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Exposición de sus manuales	Experimentar gusto al compartir la conclusión del Manual correspondiente a cada alumno.	Se hará un recorrido de 3 de las 6 emociones trabajadas durante todo el programa: asco, enojo y sorpresa. Cada uno enseñará lo que más les significó de cada emoción.	35 minutos	Manuales Emociona-dos.
¿Cómo se siente el monstruo?	Experimentar el reconocimiento de todas las emociones trabajadas en el programa	La actividad consistirá en que el grupo tenga que adivinar qué emoción está sintiendo el monstruo de colores. Para ello se pondrá una presentación en Power Point consistente en 3 diapositivas (asco, enojo, y sorpresa, respectivamente), en cada una habrá pistas que ayuden a conocer de qué emoción se trata y el grupo tendrá que adivinarla. Una vez que adivinen, irán dibujando cada una de las diferentes emociones en la página 58 del Manual.	25 minutos	Power Point. Manual Emociona-dos. Colores.

PLANEACIÓN SESIÓN 23

Tema: evaluación final

Objetivo de la sesión: Realizar una evaluación acerca de su conocimiento actual acerca de las emociones.

<u>En la sesión en línea con el facilitador y profesoras:</u>

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Evaluaciones finales	Valorar el nivel final de competencias emocionales del alumnado.	Se les pedirá que, con apoyo de alguien, resuelvan las actividades propuestas en el manual desde la página 53 hasta la 58. Si hubiera alguna duda, se resolverá y trataremos de terminar en tiempo y forma.	60 minutos	Pegamento. Sobre 6. Manual Emociona-dos.

<u>Para realizar en casa con su cuidador o cuidadora:</u>

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO	TIEMPO APROXIMADO	MATERIALES
Tarea	Identificar si hubo una diferencia respecto a lo que los padres y madres, así como profesoras, observaron al principio y final, en el conocimiento emocional del alumnado	Se les solicitará a las mamás y papás que resuelvan el cuestionario final que viene en el anexo 2 del Manual, ubicado en la página **64 con la leyenda "FAVOR DE RESPONDER AL FINALIZAR EL CURSO"** , esto ayudará a evaluar el programa y realizar mejoras. Así mismo agradeceremos su disposición y colaboración durante todo el programa, quedando abierto a sugerencias, y recomendaciones.	10 minutos	Manual Emociona-dos

ANEXO 7. Calendarización final de sesiones

Tabla 4

Calendarización inicial

Sesión	Tema
1	Evaluación inicial
2	Introducción y Película Emociones
3	Alegría
4	Alegría
5	Tristeza
6	Tristeza
7	Miedo
8	Miedo
9	Asco
10	Asco
11	Enojo
12	Enojo
13	Sorpresa
14	Sorpresa
15	Evaluación final
16	Cierre

Nota. Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Calendarización final de sesiones con grupo (adaptada)

Sesión	Día	Tema
1	27 de agosto del 2020	Presentación
2	31 de agosto del 2020	Evaluación inicial
3	3 de septiembre del 2020	Introducción y cortometraje
4	7 de septiembre del 2020	Alegría
5	10 de septiembre del 2020	Alegría.
6	14 de septiembre del 2020	Tristeza
7	17 de septiembre del 2020	Tristeza
8	21 de septiembre del 2020	Tristeza
9	24 de septiembre del 2020	Miedo
10	28 de septiembre del 2020	Miedo
11	1 de octubre del 2020	Miedo
12	5 de octubre del 2020	Desagrado y asco
13	8 de octubre del 2020	Desagrado y asco
14	12 de octubre del 2020	Desagrado y asco
15	15 de octubre del 2020	Enojo
16	19 de octubre del 2020	Enojo
17	22 de octubre del 2020	Enojo
18	26 de octubre del 2020	Sorpresa
19	29 de octubre del 2020	Sorpresa
20	5 de noviembre del 2020	Sorpresa
21	9 de noviembre del 2020	Cierre
22	12 de noviembre del 2020	Cierre
23	23 de noviembre del 2020	Evaluación final

Nota. Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Calendarización sesiones con profesoras

Sesión	Día	Sesiones de grupo analizadas
1	7 de septiembre del 2020	1 y 2
2	14 de septiembre del 2020	3 y 4
3	21 de septiembre del 2020	5 y 6
4	28 de septiembre del 2020	7 y 8
5	5 de octubre del 2020	9 y 10
6	12 de octubre del 2020	11 y 12
7	19 de octubre del 2020	13 y 14
8	26 de octubre del 2020	15 y 16
9	9 de noviembre del 2020	17 y 18
10	16 de noviembre del 2020	19 y 20
11	23 de noviembre del 2020	21, 22 y 23.

Nota. Fuente: Elaboración propia

ANEXO 8. Formato de registro anecdótico utilizado para las sesiones de retroalimentación de profesoras y facilitador

Como parte de la evaluación continua del programa, y correspondiendo a la Investigación Acción Participante, todas las sesiones se reportaron con el siguiente registro anecdótico:

Fecha	Sesiones correspondientes	Discusión
		Participante 1: • Participante 2: • Participante 3: • Participante 4: • Participante 5: • Facilitador: •

ANEXO 9: Link de acceso a los materiales de trabajo del Programa Emociona-dos

https://drive.google.com/drive/folders/1HrQQ_sjU1q2Entgqhpfd6Wq2Z4i455dg?usp=sharing

ANEXO 10. Segunda versión del Manual Emociona-dos (Modificado-Final)

Presentación

El siguiente manual tiene como objetivo ser un apoyo efectivo en el desarrollo de competencias emocionales de personas con discapacidad intelectual.

A lo largo del mismo encontrarás diversas actividades dirigidas a fortalecer las habilidades de consciencia y regulación emocional.

Iremos resolviendo poco a poco cada una de las lecciones hasta que nos volvamos unos expertos y expertas en conocer nuestras emociones y cómo manejarlas de la mejor manera.

El manual se divide en tres secciones:

1. Aquellas actividades que iremos resolviendo en clase.
2. Las tareas que, en conjunto con la persona que cuida de ti, deberás ir respondiendo entre clase y clase, y
3. Información dirigida especialmente a la persona que cuida de ti para ayudarle a ser un mejor apoyo en tu vivencia de las emociones

En cada página encontrarás indicado el material necesario para poder llevar a cabo la actividad.

2

En la siguiente página encontrarás el orden en como vamos a trabajar cada una de las emociones, de tal forma que puedas llegar rápidamente a cada una cuando lo necesites.

En la primera y en la última actividad será indispensable el apoyo de tu papá, mamá o quien cuida de ti principalmente para poderlas responder de la mejor manera.

Respecto a las demás actividades las iremos resolviendo juntos y juntas a lo largo de las próximas 23 clases, así que no te preocupes, iremos a tu ritmo y trabajaremos en equipo.

Te invito a que comencemos este viaje y descubramos todo lo que podremos aprender.
¡Vamos!

Índice

	PAGÍNA	FECHA
Día 1. Presentación		
Día 2. Actividad: ¿Qué tanto sé de las emociones?	6	
Día 3. Cortometraje "Intensamente"	13	
Día 4. Alegría (consciencia emocional) pt.1	15	
Día 5. Alegría (regulación emocional) pt.2	18	
Día 6. Tristeza (consciencia emocional) pt.1	21	
Día 7. Tristeza (regulación emocional) pt.2	24	
Día 8. Tristeza (resumen y cierre)	27	
Día 9. Miedo (consciencia emocional) pt.1	29	
Día 10. Miedo (regulación emocional) pt.2	32	
Día 11. Miedo (resumen y cierre)	34	
Día 12. Desagrado y asco (consciencia emocional) pt.1	36	
Día 13. Desagrado y asco (regulación emocional) pt.2	39	
Día 14. Desagrado y asco (resumen y cierre)	42	

Índice

	PAGÍNA	FECHA
Día 15. Enojo (consciencia emocional) pt.1	44	
Día 16. Enojo (regulación emocional) pt.2	46	
Día 17. Enojo (resumen y cierre)	48	
Día 18. Sorpresa (consciencia emocional) pt.1	50	
Día 19. Sorpresa (regulación emocional) pt.2	52	
Día 20. Sorpresa (resumen y cierre)	55	
Día 21. Cierre pt.1	57	
Día 22. Cierre pt. 2	58	
Día 23. Actividad: ¿Qué tanto sé de las emociones?	59	
Anexos	66	

Día 2. ¿Qué tanto sé de las emociones?

Material: Pegamento y recortes del sobre 1

Formato 2: Pega en su lugar

A continuación tienes muchas imágenes, estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que tenga miedo .

A continuación tienes muchas imágenes,
estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté triste

7

Material: Pegamento y recortes del sobre 1

Formato 2: Pega en su lugar

A continuación tienes muchas imágenes, estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté sorprendido.

A continuación tienes muchas imágenes,
estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté alegre

8

Material: Pegamento y recortes del sobre 1.

Formato 2: Pega en su lugar

A continuación tienes muchas imágenes, estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que tenga asco.

A continuación tienes muchas imágenes,
estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté enojado.

9

Material: Lápiz o pluma.

Formato 3. Tarea de habilidad. Describe

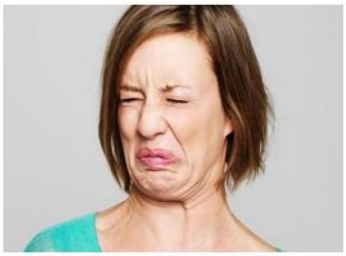
Preguntas guía: ¿Cómo está la persona? ¿Qué le pasó? ¿Qué podría hacer? (3 veces máximo)

10

Material: Lápiz o pluma.

Formato 3. Tarea de habilidad. Describe

Preguntas guía: ¿Cómo está la persona? ¿Qué le pasó? ¿Qué podría hacer? (3 veces máximo)



11

Material: Lápiz o pluma.

Formato 3. Tarea de habilidad. Describe

Preguntas guía: ¿Cómo está la persona? ¿Qué le pasó? ¿Qué podría hacer? (3 veces máximo)

12

Día 3: Película

¡Disfrútala!

Material: Cortometraje "Intensamente"

13

Día 3: Las emociones
Actividad 1

Material: Colores, pinturas, lápiz, pluma, etc.

A continuación cuentas con un espacio libre para que puedas dibujar lo que aprendiste hoy. ¡Adelante!

14

Día 4: La alegría
Actividad 2

Después de escuchar la explicación de qué es la alegría, completa siguiente actividad.

¿Cómo es la alegría?

¿Dónde sientes la alegría?

Material: Colores, pinturas, lápiz, pluma, etc.

15

Día 4: La alegría
Actividad 3

Material: Colores, pinturas, lápiz, pluma, etc.

¿Cómo te sientes cuando...?

☐ Alguien te da un regalo

☐ Estás bailando

☐ Escuchas música

☐ ¡Es tu cumpleaños!

16

Día 4: La alegría
Tarea 1

Material: Colores, pinturas, lápiz, pluma, etc.

Recuerda que esta semana trabajamos alegría ¿qué te pone así? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto.

Día 5: La alegría y la euforia
Actividad 4

Material: Colores, pinturas, lápiz, pluma, etc. Instrucciones para técnica de relajación de Koeppen

Una vez que haya sido explicado qué es la euforia, procede a realizar el juego de los animalitos ¿Cómo te sientes al haber sido un montón de animalitos? ¿Te gustó alguno en especial? ¡Dibújalo aquí!

Día 5: La alegría
Tarea 2

Material: Colores, pinturas, lápiz, pluma, etc.

Recuerda que esta semana trabajamos alegría ¿qué te pone así? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto.

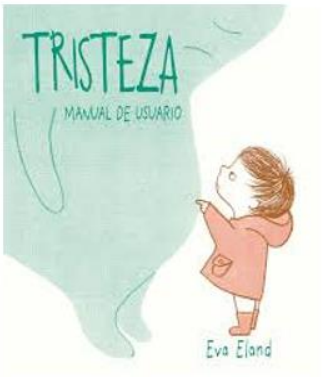
Sección para mamás y papás

En esta sección se describirá a grandes rasgos cómo suelen vivir la emoción de alegría las personas con las que se está trabajando, así como algunos consejos sugeridos para ser un buen apoyo.

Día 6: La tristeza
Actividad 5

Material: Cuento "Tristeza: Manual de Usuario"

1. Escucha con mucha atención el cuento



21

Día 6: La tristeza
Actividad 6

Material: Colores, pinturas, lápiz, pluma, etc.

¿Cómo se ve y se siente el personaje? Dibújalo aquí.
¿Qué le podrías decir?

22

Día 6: La tristeza
Tarea 3

Recuerda que esta semana trabajamos LA TRISTEZA ¿qué te pone así? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto

23

Día 7: La tristeza
Actividad 7

Material: Pegamento, recortes del sobre 2.

¿QUIENES ME PUEDEN AYUDAR CUANDO ESTOY TRISTE?

Cuando nos sentimos tristes es importante tener apoyo de personas que son importantes para nosotros y nosotras, pero estas personas no podrían ser desconocidas, es mejor siempre buscar un amigo o amiga. De las siguientes imágenes ¿Quiénes crees que pudieran ser un buen apoyo para ti cuando estés triste? Elige 3 y pégalos en los cuadros correspondientes.

24

Día 7: La tristeza
Actividad 8

Material: Pegamento, recortes del sobre 3.

¿CÓMO PUEDO APOYAR YO?

En esta hoja vamos a pegar todas las frases que podríamos decir o acciones que podríamos hacer con alguien que se siente triste para apoyarle.

Día 7: La tristeza
Tarea 4

Recuerda que esta semana trabajamos la tristeza ¿qué te pone así? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto, si lograste identificarlo MUY BIEN, háznoslo saber.

Día 8. Cierre y resumen de la tristeza
Actividad 9

A continuación revisaremos todo lo visto en el tema de: LA TRISTEZA, prepara tus tareas y tus actividades. Esperamos estés listo/a...

27

Sección para mamás y papás

En esta sección se describirá a grandes rasgos cómo suelen vivir la emoción de tristeza las personas con las que se está trabajando, así como algunos consejos sugeridos para ser un buen apoyo.

28

Día 9: El miedo
Actividad 10

Material: Historia de terror, colores, pinturas, plumas, etc.

1. Pon mucha atención a la historia, ¡te va a impactar!
2. Después de escuchar la historia cuéntanos ¿en dónde sentiste el miedo? ¡Coloréalo en tu cuerpo!

Día 9. El miedo
Actividad 11

Material: Color negro, y color rosa.

¿QUIÉN TIENE MIEDO?

En la siguiente actividad tendrás que identificar quiénes tienen miedo.
Encierra en un **CÍRCULO DE COLOR NEGRO** a aquellas personas que se sienten con miedo y en un **CIRCULO DE COLOR ROSA** a aquellos que no tienen miedo. ¡Vamos!

Día 9: El miedo
Tarea 5

Recuerda que esta semana trabajamos EL MIEDO ¿qué te asusta a ti? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto.

31

Día 10: El Miedo
Actividad 12

¿QUÉ PUEDO HACER SI TENGO DEMASIADO MIEDO?

- Una gran estrategia para manejar el miedo es respirar.
- Práctica la respiración mediante inflar el globo.
- Una vez que lo logres pega aquí tu globo, recuerda ¡Tu panza se tiene que llenar como el globo y luego desinflarse tranquilamente.
- Ahora, cada vez que necesites recordar cómo respirar para relajarte, puedes checar tu manual y recordar que como un globo, tu cuerpo se relajará. ¡Inténtalo!

PEGA AQUÍ TU GLOBO

Material: El globo que viene en el sobre 4.

32

Día 10: El miedo
Tarea 6

Recuerda que esta semana trabajamos EL MIEDO ¿a ti qué te asusta? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto, si esta semana lograste respirar MUY BIEN, háznoslo saber.

33

Día 11. Cierre y resumen del miedo
Actividad 13

- A continuación revisaremos todo lo visto en el tema de: EL MIEDO, prepara tus tareas y tus actividades. Esperamos estés listo/a...

34

Sección para mamás y papás

Miedo

En esta sección se describirá a grandes rasgos cómo suelen vivir la emoción del miedo las personas con las que se está trabajando, así como algunos consejos sugeridos para ser un buen apoyo.

Día 12: Desagrado y asco
Actividad 14

¿A ti te gustaría...?

En la siguiente actividad veremos algunas imágenes. Tú decidirás si es algo agradable (le pondrás una palomita encima) o si definitivamente es algo que te provocaría desagrado o asco (le pondrás un tache encima).

Encontrar una araña en tus papas fritas

Encontrar tus zapatos con mal olor

Estar muy sucio/a porque no te has bañado en muchos días

Manchar toda tu boca mientras comes y quedarte sin limpiarla

Tener para vestirme ropa limpia y que huela rico.

Material: Colores.

Día 12: Desagrado y asco
Actividad 15

Material: Colores.

¿DÓNDE SIENTO EL ASCO?

En la siguiente actividad pondrás una palomitas en aquellas partes del cuerpo en donde sientes el asco o el desagrado, y un tache en donde no lo sientes. ¡Adelante!

Día 12: Desagrado y asco
Tarea 7

Recuerda que esta semana trabajamos EL ASCO Y EL DESAGRADO ¿a ti qué te lo provoca?
Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto

Día 13: Desagrado y asco
Actividad 16

Material: Pegamento, y recortes del sobre 5.

¿ASCO O DESAGRADO?

Es importante diferenciar entre asco y desagrado. El asco es esa reacción que tenemos ante COSAS que no nos gustan, como por ejemplo, alguna comida o bebida. Por otro lado, el desagrado se da ante PERSONAS o actitudes de ellas, como por ejemplo alguien que no es buena onda, o alguien que no se ha bañado en días. En la siguiente actividad pegarás del lado derecho aquellas situaciones que nos den asco, y del lado izquierdo aquello que nos provoque solamente desagrado. ¡Tú puedes!

DESAGRADO	ASCO

Día 13: Desagrado y asco
Actividad 17

¿CÓMO MANEJO EL ASCO?

De las siguientes personas TACHA a quien NO TIENE ASCO. Y escribe debajo de quienes no están tachadas, SÍ o NO, según tú creas que la respiración podría ayudarles a poder manejar mejor su estado.

Material: Lápiz, o pluma.

Día 13: Desagrado y asco
Tarea 8

Recuerda que esta semana trabajamos EL DESAGRADO Y EL ASCO ¿a ti qué te provoca eso?
Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto

41

Día 14. Cierre y resumen del asco y el desagrado
Actividad 18

- A continuación revisaremos todo lo visto en el tema de: EL DESAGRADO Y EL ASCO, prepara tus tareas y tus actividades. Esperamos estés listo/a...

42

Sección para mamás y papás

Desagrado y asco

En esta sección se describirá a grandes rasgos cómo suelen vivir las emociones del asco y el desagrado las personas con las que se está trabajando, así como algunos consejos sugeridos para ser un buen apoyo.

43

Día 15: El enojo
Actividad 19

Material: Presentación en Power Point acerca del enojo y el cansancio

1. Actividad de actuación.
2. Presentación en Power Point

44

Día 15: El enojo
Tarea 9

Recuerda que esta semana trabajamos EL ENOJO ¿qué te pone así? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto"

Día 16: El enojo
Actividad 20

Material: Colores, pinturas, lápiz, pluma, etc.

Una vez realizado el tiempo fuera y la actividad de canto y baile, responde:
¿Cómo te sientes al haber cantado, bailado, y sacado toda esa alegría contenida? ¡Dibújalo aquí!

Día 16: El enojo
Tarea 10

Recuerda que esta semana trabajamos EL ENOJO ¿qué te pone así? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto"

47

Día 17. Cierre y resumen del enojo
Actividad 21

- A continuación revisaremos todo lo visto en el tema de: EL ENOJO, prepara tus tareas y tus actividades.
- Esperamos estés listo/a...

48

Sección para mamás y papás

Enojo

En esta sección se describirá a grandes rasgos cómo suelen vivir la emoción del enojo las personas con las que se está trabajando, así como algunos consejos sugeridos para ser un buen apoyo.

Día 18: La Sorpresa
Actividad 22

PON MUCHA ATENCIÓN A LAS NOTICIAS QUE HOY TE DAREMOS, SERÁ UN DÍA MUY ESPECIAL

Material: Video de un invitado/a.

Día 18: La sorpresa
Tarea 11

Recuerda que esta semana trabajamos LA SORPRESA ¿qué cosas te han sorprendido últimamente pero que desafortunadamente te han puesto triste/enojada/preocupada? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto

51

Día 19: La Sorpresa
Actividad 23

- ¡LAS SORPRESAS CONTINÚAN!
- Ve el video acerca de ti mismo.

Material: Video de ellos y ellas mismas mientras pasaban las sorpresas

52

Día 19: La sorpresa
Actividad 24

Material: Colores, lápiz, pluma, pinturas, etc.

Dibuja aquí, cuál fue tu cara al recibir cada una de las sorpresas de la sesión pasada

Sorpresa agradable

Sorpresa desagradable

53

Día 19: La sorpresa
Tarea 12

Recuerda que esta semana trabajamos LA SORPRESA ¿qué cosas te han sorprendido últimamente y te han provocado mucha alegría y bienestar? Este es tu espacio, y lo que tú decidas compartir está correcto

54

Día 17. Cierre y resumen de la sorpresa
Actividad 25

A continuación revisaremos todo lo visto en el tema de: LA SORPRESA, prepara tus tareas y tus actividades. Esperamos estés listo/a...

55

Sección para mamás y papás

Sorpresa

En esta sección se describirá a grandes rasgos cómo suelen vivir la emoción de la sorpresa las personas con las que se está trabajando, así como algunos consejos sugeridos para ser un buen apoyo.

56

Día 21. Cierre primera parte
Actividad 26

57

Día 22. Cierre segunda parte
Actividad 27

58

Día 23. ¿Qué tanto sé de las emociones?

59

Material: Pegamento y recortes del sobre 6.

Formato 2: Pega en su lugar

A continuación tienes muchas imágenes, estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que tenga miedo .

A continuación tienes muchas imágenes,
estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté triste

60

Material: Pegamento y recortes del sobre 6.

Formato 2: Pega en su lugar

A continuación tienes muchas imágenes,
estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté sorprendido.

A continuación tienes muchas imágenes,
estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté alegre

61

Material: Pegamento y recortes del sobre 6.

Formato 2: Pega en su lugar

A continuación tienes muchas imágenes,
estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que tenga asco.

A continuación tienes muchas imágenes,
estas son personas viviendo sus emociones.
Por favor pega aquí al que esté enojado.

62

Material: Lápiz o pluma.

Formato 3. Tarea de habilidad. Describe

Preguntas guía: ¿Cómo está la persona? ¿Qué le pasó? ¿Qué podría hacer? (3 veces máximo)

63

Material: Lápiz o pluma.

Formato 3. Tarea de habilidad. Describe

Preguntas guía: ¿Cómo está la persona? ¿Qué le pasó? ¿Qué podría hacer? (3 veces máximo)

64

Material: Lápiz o pluma.

Formato 3. Tarea de habilidad. Describe

Preguntas guía: ¿Cómo está la persona? ¿Qué le pasó? ¿Qué podría hacer? (3 veces máximo)

65

ANEXOS

Sección para mamás y papás

¿CÓMO VIVE SUS EMOCIONES MI HIJO? INICIAL

COMPETENCIAS EMOCIONALES			
SU HIJO O HIJA...	Sí	No	Da un ejemplo
Llama por su nombre cada una de las 6 emociones básicas (tristeza, enojo, miedo, alegría, desagrado, sorpresa)			
¿Cuándo siente alguna emoción lo dice?			
¿Confunde una emoción con otro estado? (por ejemplo, si está cansado se enoja)			
Identifica lo que otras personas sienten (alegría, enojo, tristeza, miedo, desagrado, sorpresa)			

67

Sección para mamás y papás

¿CÓMO VIVE SUS EMOCIONES MI HIJO? INICIAL

COMPETENCIAS EMOCIONALES			
SU HIJO O HIJA...	Sí	No	Da un ejemplo
¿Ante emociones fuertes hace algo para mantenerse tranquilo?			
Cuando se siente alegre... ¿Dice que está alegre? ¿Reconoce por qué está alegre? ¿Cómo lo maneja?			
Cuando se siente triste... ¿Dice que se siente triste? ¿Sabe por qué se siente triste? ¿Cómo lo maneja?			
Cuando se siente enojado... ¿Dice por qué se enojó? ¿Sabe por qué se enojó? ¿Cómo lo maneja?			

68

Sección para mamás y papás

¿CÓMO VIVE SUS EMOCIONES MI HIJO? INICIAL

COMPETENCIAS EMOCIONALES		
Cuando algo le desagrada... ¿Dice que siente desagrado? ¿Sabe qué le causó desagrado? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando se asusta... ¿Dice que está asustado? ¿Sabe por qué está asustado? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando algo le sorprende... ¿Dice que está sorprendido? ¿Sabe por qué eso le sorprendió? ¿Cómo lo maneja?		
Por favor incluye cualquier comentario o sugerencia que desees hacernos saber:		

69

DESARROLLO DEL PROGRAMA EMOCIONA-DOS

70

Sección para mamás y papás

¿CÓMO VIVE SUS EMOCIONES MI HIJO? FINAL

COMPETENCIAS EMOCIONALES			
SU HIJO O HIJA...	Sí	No	Da un ejemplo
Llama por su nombre cada una de las 6 emociones básicas (tristeza, enojo, miedo, alegría, desagrado, sorpresa)			
¿Cuándo siente alguna emoción lo dice?			
¿Confunde una emoción con otro estado? (por ejemplo, si está cansado se enoja)			
Identifica lo que otras personas sienten (alegría, enojo, tristeza, miedo, desagrado, sorpresa)			

71

Sección para mamás y papás

¿CÓMO VIVE SUS EMOCIONES MI HIJO? FINAL

COMPETENCIAS EMOCIONALES			
SU HIJO O HIJA...	Sí	No	Da un ejemplo
¿Ante emociones fuertes hace algo para mantenerse tranquilo?			
Cuando se siente alegre... ¿Dice que está alegre? ¿Reconoce por qué está alegre? ¿Cómo lo maneja?			
Cuando se siente triste... ¿Dice que se siente triste? ¿Sabe por qué se siente triste? ¿Cómo lo maneja?			
Cuando se siente enojado... ¿Dice por qué se enojó? ¿Sabe por qué se enojó? ¿Cómo lo maneja?			

72

Sección para mamás y papás

¿CÓMO VIVE SUS EMOCIONES MI HIJO? FINAL

COMPETENCIAS EMOCIONALES		
Cuando algo le desagrada... ¿Dice que siente desagrado? ¿Sabe qué le causó desagrado? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando se asusta... ¿Dice que está asustado? ¿Sabe por qué está asustado? ¿Cómo lo maneja?		
Cuando algo le sorprende... ¿Dice que está sorprendido? ¿Sabe por qué eso le sorprendió? ¿Cómo lo maneja?		
Por favor incluye cualquier comentario o sugerencia que desees hacernos saber:		

73

Gracias por el viaje

Alan J. González Maya