

**CAPÍTULO I**

**PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE**

**LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL**

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL

#### 1.1 Planteamiento del Problema

En la actualidad, la falta de autocontrol emocional y la prevalencia de comportamientos impulsivos son alarmantes en la generación del siglo XXI, especialmente entre los adolescentes.

Estas generaciones suelen presentar síntomas de estrés, nerviosismo, agresividad, desmotivación, vulnerabilidad y depresión. Este tipo de comportamientos son particularmente frecuentes en adolescentes que viven en un hogar desestructurado, un espacio de violencia física y psicológica, entre otros. Estos factores pueden dificultar el desarrollo de la inteligencia emocional y aumentar la probabilidad de crisis y traumas, lo que inevitablemente afecta el comportamiento de los adolescentes. (Carrasco, 2019, pág. 4)

Muchos adolescentes enfrentan dificultades para expresar adecuadamente sus emociones, lo que puede afectar negativamente su capacidad de interactuar socialmente y responder a situaciones emocionales. Este problema se ha convertido en un gran desafío para los docentes, quienes a menudo no están preparados para abordar este tipo de situaciones en el campo educativo. Es esencial que los docentes desarrollen estrategias efectivas para ayudar a los adolescentes a expresar y gestionar sus emociones de manera más efectiva dentro el aula.

Es importante destacar la relevancia de la inteligencia emocional (I.E.), debido a que ya su desarrollo ayuda a superar crisis y traumas con un adecuado manejo del comportamiento. En la actualidad, resulta esencial que los estudiantes cuenten con habilidades emocionales coadyuvantes para para el éxito, por lo cual es necesario invertir en

contenidos que aborden aspectos intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Las instituciones de educación media y las familias se beneficiarían con este tipo de programas.

Antes de abordar el tema, se proporciona una contextualización a cerca de la I.E., tomada de Goleman (1998), quien afirma que se trata de un conjunto de habilidades que nos permiten ser más conscientes de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás y tolerar presiones y frustraciones. Estas habilidades son esenciales para un buen desempeño educativo y social. Aunque puede resultar un desafío para los adolescentes no es imposible poner en práctica estas habilidades a fin de mejorar su estado emocional para alcanzar los objetivos que se propongan.

En los últimos años, se ha observado un aumento en la cantidad de investigaciones y escritos sobre I.E. y sus consecuencias. Hablar de I.E. tiene como referente mundial al psicólogo Goleman, cuyo libro titulado "Inteligencia emocional" tuvo un gran impacto en la sociedad. Sin embargo, es importante destacar que hubo precursores que hablaron del tema mucho antes, aunque no de manera directa como hasta ahora. En el tiempo de Galton (1822-1911), fueron las primeras investigaciones sobre la evolución del concepto de la inteligencia emocional desde los inicios de la psicología y cómo estos influyen en la vida.

A través de una revisión exhaustiva de los estudios a nivel internacional, nacional y regional, es notorio que existen programas para desarrollar la I.E. Parafraseando a Goleman nos dice que alcanzar un nivel adecuado de inteligencia emocional permite gestionar eficazmente las emociones y ser capaz de identificar y expresar adecuadamente los sentimientos, lo que resulta en una respuesta efectiva a las dificultades.

Numerosas investigaciones realizadas a nivel internacionales han demostrado que uno de los problemas que aqueja a la sociedad, en la institucionalidad, es la falta de la educación emocional y el escaso conocimiento de las emociones entre los educandos y formadores, que no saben manejarlas ni gestionarlas. Es importante señalar que a nivel mundial hay instituciones multidisciplinarios y organizaciones de gobierno, que trabajan continuamente para desarrollar la I.E.: FLICH (Fundación Liderazgo de Chile), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura), FEPROPAZ (Fundación Educativa de Prosperidad y Paz), RIEEB (Red Internacional de educación emocional y Bienestar).

### **Estudio a Nivel Internacional**

Un equipo de investigadores de la Universidad de Guanajuato México realizó un estudio titulado "Inteligencia Emocional en jóvenes adolescentes". El objetivo del estudio fue analizar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de preparatoria (nivel medio superior) con edades entre 14 y 18 años en la ciudad de Guanajuato México. Para ello, se aplicó una encuesta de 12 preguntas a una muestra representativa de este grupo de estudiantes.

Los hallazgos de la investigación fueron:

- Los principales problemas que enfrentan los estudiantes encuestados son: estrés, ansiedad, frustración y soledad.
- El 49,5% de los participantes se muestra indiferente ante situaciones que requieren toma decisiones y acciones sobre sí mismos, lo que indica dificultades en la gestión de sus emociones.

- El 68,5% de los encuestados conoce sobre el tema de inteligencia emocional, pero no cuentan con las herramientas necesarias para manejar y gestionar adecuadamente sus emociones (Macías, 2022).

En la universidad Rafael Landívar de Guatemala, se realizó una investigación sobre el “Nivel de Inteligencia Emocional en adolescentes escolarizados de Jutiapa durante la pandemia”. El objetivo fue determinar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes del sector público y privado entre los 13 y los 16 años. Los datos obtenidos del estudio muestran que el sector privado tiene un coeficiente emocional total “muy bajo” y “bajo” en la mayor parte de la muestra. Los estudiantes estudiados no tienen suficiente capacidad emocional y social, se incluye la necesidad de mejorar considerablemente porque les cuesta reconocerse a sí mismos al manifestar que no tienen el control de sus emociones y menos pueden gestionarlas en situaciones de crisis (Jiménez, 2022).

En el año 2022, la Universidad de Valladolid – España realizó un trabajo de grado con el tema: “Programa de educación para la salud: fomento de la inteligencia emocional en los adolescentes”, donde participaron 24 adolescentes. Dio como resultado que esta población es vulnerable debido a un desarrollo deficiente de la inteligencia emocional. Asimismo, no tienen la capacidad de expresar y gestionar bien sus emociones, provocándoles dificultades en su relación familiar y con su entorno social porque no manejan el estrés, demuestran signos negativos en diversas áreas de su vida. A partir de ello, se vio la necesidad desarrollar un programa de educación para mejorar su salud emocional (Iglesias, pág. 3).

Veloz (2023) realizó un trabajo de investigación en Ecuador - Riobamba sobre “El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en adolescentes”, tuvo como objetivo principal determinar el papel de la inteligencia emocional

percibida en la solución de problemas sociales en adolescentes. Los principales resultados fueron:

Que presentan un bajo índice de desarrollo de habilidades de inteligencia emocional creando efectos negativos en el ámbito educativo, pues los adolescentes no logran establecer conexiones satisfactorias tanto interpersonales como con sus pares, también es una causa en el logro de sus metas, éxito personal y tener una vida plena. Las adolescentes presentan menor índice de inteligencia emocional referente a la empatía, expresión y conciencia de la emoción, a diferencia de los hombres, se identifica que su fortaleza está en la reparación y manejo emocional. Las habilidades sociales son el problema en la disfuncionalidad familiar, factores de riesgo ante el desarrollo sano de los adolescentes. (pág. 12).

En el Perú - Huancavelica, (Cabrera, 2021) realizó una investigación de grado titulada: “El nivel de inteligencia emocional que poseen los estudiantes del 3° grado de secundaria”. El tipo de investigación fue básico y nivel descriptivo, donde buscó un aporte teórico de la variable inteligencia emocional. Utilizó el método científico y el diseño no experimental de corte transeccional descriptivo. Trabajó con una muestra de 50 estudiantes, quienes de forma remota respondieron, a la encuesta Inventario de Bar-On ICE para medir su nivel de inteligencia emocional. El resultado fue que la mayoría de los estudiantes del 3<sup>er</sup> grado de secundaria presentan un nivel muy bajo de inteligencia emocional, perteneciente a la institución educativa Próceres de la Independencia en Chincha Alta – Ica. En su investigación presentó como resultado que hay deficiencia en la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, provocando comportamientos inadecuados en la familia y colegio.

## **A Nivel Nacional**

En Bolivia hay una amplitud de investigaciones y programas para trabajar el tema de inteligencia emocional, sin embargo, se observa un gran incremento de personas que aún les cuesta reconocer sus emociones e ignoran cómo gestionarlas en su vida diaria. Por ello, el interés en trabajar con los adolescentes de instituciones educativas.

En la ciudad de La Paz, se realizó un estudio titulado: “La inteligencia emocional de los estudiantes del segundo curso de secundaria de la unidad educativa "Germán Busch". Los resultados del estudio publicado en la revista científica de la Universidad Mayor de San Andrés indican que 46% de la muestra tiene poca habilidad de manejar sus emociones. Con este dato se muestra que los adolescentes experimentan emociones negativas, problematizándolos. Además, observó que los estudiantes no tienen herramientas adecuadas para controlar o gestionar sus emociones (Azurduy, 2012, pág. 57).

En el mismo departamento, se realizó otra investigación titulada: "Estilos parentales percibidos e inteligencia emocional en adolescentes bolivianos" correspondiente a la Universidad Andina Simón Bolívar. En el estudio participaron 175 estudiantes entre 13 y 17 años de edad. Los principales hallazgos indican un déficit en las habilidades emocionales, aunque las mujeres presentan puntuaciones por debajo de los hombres. Por lo tanto, este estudio arroja una gran preocupación en todos los aspectos en sus habilidades emocionales, es decir, la falta de reconocer y gestionar sus emociones en la vida diaria, ya sea frente a una dificultad o momentos de estrés. (Zárate, 2022).

Un estudio realizado por Guerra (2021) en el departamento de Potosí, titulado: “La inteligencia emocional en adolescentes del 5<sup>to</sup> blanco de secundaria de la Unidad Educativa Tomás Frías, muestra que los adolescentes presentan falencias en reconocer sus emociones,

comunicar sentimientos, identificar logros, admitir sus propios errores y en tomar decisiones. A partir de ello, se vio conveniente realizar talleres didácticos para desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes.

### **A Nivel Regional**

Tras una revisión bibliográfica exhaustiva, se advierte que en el departamento de Tarija hay muchas investigaciones realizadas sobre inteligencia emocional como abordaje. Sin embargo, cabe mencionar que la mayoría son estudios correlacionales. A pesar de ello, es evidente la falencia de programas de intervención para mejorar el nivel de inteligencia emocional específicamente en adolescentes.

Entre las muchas investigaciones realizadas en la Universidad Juan Misael Saracho, destaca el: “Programa de educación emocional para la prevención de violencia en adolescentes de 1ero a 3ero de secundaria en los colegios Nuestra Señora del Rosario y Lidia de Campos de la Ciudad de Tarija”, desarrollada por Tolaba (2012). Los resultados indica que los adolescentes tienen una vaga idea al respecto; baja o casi nula capacidad de autocontrol emocional; a su vez expresan muy poca automotivación o entusiasmo para realizar sus actividades, mediocridad y conformismo con su situación y poco interés en lograr metas. En el área de empatía no conocen o no les interesa el otro y en el área de habilidades sociales los resultados reflejan que poseen poca habilidad emocional para pedir, identificar conflictos, comunicar sentimientos, buscar soluciones y/o trabajar en equipo.

Por otra parte, Carrasco (2019) realizó una práctica institucional sobre: “Apoyo psicológico para la mejora de la inteligencia emocional, en adolescentes de 15 a 17 años de edad, en el hogar Moisés Navajas, en la ciudad de Tarija”, de acuerdo con los resultados obtenidos del diagnóstico inicial, indica que la población objetivo de su estudio está en el



nivel “por mejorar”, porque presentan dificultad en la capacidad de entender, controlar, modificar sus impulsos y estados anímicos, provocándoles perturbaciones en sus relaciones interpersonales.

Con las investigaciones mencionadas se tienen antecedentes y referentes teóricos – metodológicos que contribuyen a la implementación del programa propositivo que se quiere impartir a los estudiantes, de acuerdo a las necesidades que requiere la unidad educativa Tercera Orden Franciscana cuya dirección general está representada por la Hna. Lic. Edith Espinoza Palala, destaca la importancia de abordar esta temática con los adolescentes. Esta autoridad educativa sostiene que atraviesan la etapa de transición entre la niñez y adolescencia, por lo cual, experimentan cambios hormonales y enfrentan conflictos tanto internos y como externos que los hacen más vulnerables a las amenazas sociales, pudiendo desencadenarles conductas negativas. Para obtener resultados efectivos. Espinoza recomienda trabajar con estudiantes de 1<sup>ero</sup> a 3<sup>ero</sup> de secundaria, y sugiere la realización de talleres o encuentros con los padres de familia con el fin de lograr cambios positivos en el futuro enfocados a las áreas personal, social y académica.

## **1.2 Justificación**

La importancia de esta práctica institucional (P.I.) reside, al mirar reflexivamente sobre la educación en Bolivia, la ciudad de Tarija donde hay pocas investigaciones y programas propositivos para trabajar la inteligencia emocional en los adolescentes. En este ámbito educativo, los colegios demuestran interés en las habilidades cognitivas y menos en el área emocional de los estudiantes. La dimensión de las emociones es muy valiosa, en el comportamiento humano porque sus características se distinguen con el desarrollo de destrezas, que tienen implicaciones académicas.

El objetivo fundamental de la P.I. es ayudar a los adolescentes a gestionar y promover una inteligencia emocional adecuada. Para lograr esto, se proporcionarán diversas herramientas y técnicas que fortalecerán sus habilidades emocionales.

En una de las entrevistas que se le hizo a Goleman en una entrevista sostenida el año 2018 mencionó que “el logro académico se centra en cómo te manejas a tí mismo y tus relaciones; es decir, gestionarse a uno mismo y controlar las emociones perturbadoras que se entrometen y entorpecen las distintas áreas de bienestar”. En el campo educativo es importante tratar la educación emocional respecto a lo intrapersonal, interpersonal, adaptación, manejo de estrés y estado de ánimo.

Se podría decir que desarrollar las habilidades emocionales debería ser un requisito para los estudiantes antes de ingresar a la educación superior. Así tendrán la capacidad de adaptarse a los cambios, del sistema académico, pero también familiar y social mediante la gestión de sus emociones.

Entre otros objetivos de esta práctica, está el brindar información para nuevas investigaciones, mostrando la carencia de estudios o programas de intervención dirigidas con el propósito de fortalecer el nivel de inteligencia emocional, a través de dinámicas, técnicas y talleres reflexivos en los estudiantes de 1<sup>ero</sup> a 3<sup>ero</sup> de secundaria de la unidad educativa Tercera Orden Franciscana.

El aporte teórico de la P.I. propuesta y aplicada está centrada determinar el nivel de inteligencia emocional de los adolescentes de la unidad educativa Tercera Orden Franciscana. Con base teoría de Goleman (1996) y como modelo de Bar-On, Gardner, Salovey y Mayer.

El aporte práctico para los adolescentes consiste en el empleo de técnicas y herramientas que les permiten actuar como transformadores que reconocen y gestionan sus emociones. Esto les brinda la oportunidad de reconocer su inteligencia emocional para promover su desarrollo y crecimiento personal en este ámbito; asumir decisiones y comportamientos más responsables.

Finalmente, la práctica consta de un aporte metodológico, inscrito en la propuesta de programa de orientación, que servirá de modelo para los estudiantes y de utilidad a otros profesionales interesados en el campo educativo. Además, la implementación del programa de inteligencia emocional, le dará a la referida institución educativa los medios para abordar este problema con otros estudiantes a fin de promover el autoconocimiento y desarrollo de habilidades para reconocer sus emociones. Es importante que los adolescentes sean conscientes de sus preferencias y de sus capacidades para tomar decisiones y resolver problemas que tienen su origen en aspectos emocionales.

**CAPÍTULO II**

**CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS DE LA**

**INSTITUCIÓN**

## CAPÍTULO II

### CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS DE LA INSTITUCIÓN

#### 2.1 Reseña Histórica de la Unidad Educativa Tercera Orden Franciscana

La unidad educativa Tercera Orden Franciscana (T. O. F.) es una institución de convenio (Iglesia-Estado) regentada actualmente por las hermanas Clarisas Franciscanas Misioneras del Santísimo Sacramento, está ubicada en el barrio Las Panosas, Avenida Abaroa No. E-0568 entre las calles Isaac Attié y Junín, lugar de la plazuela Rvdo. Padre Pedro Corvera Ruilova, en la zona Este de la ciudad, perteneciente a la provincia Cercado del departamento de Tarija.

Fue fundada el 2 de agosto de 1964 con el nombre de Escuela Mixta “Tercera Orden Franciscana” por el Rvdo. Padre León Poggi. El nombre proviene del reconocimiento al esfuerzo de las señoras de la Tercera Orden Franciscana, presididas por Mercedes P., viuda de Navajas, denominación en homenaje a nuestra Señora de los Ángeles, protectora de la Tercera Orden Franciscana. A partir del año 1977 pasó a la regencia de las hermanas Clarisas Franciscanas Misioneras del Santísimo Sacramento, bajo la dirección de la hermana Ulderica Brezzan.

Inició clases con cinco cursos pertenecientes al del ciclo primario con 117 alumnos. Al año siguiente con la creación del sexto curso pudo completar el ciclo, que funcionaba en doble turno, mañana y tarde, en la Parroquia de San Francisco hasta el 21 de junio de 1965, fecha en que el jefe del distrito escolar, Prof. Humberto Arce, entregó las llaves del nuevo local a su primer director, Rvdo. Padre León Poggi. El colegio fue destinado al funcionamiento de la escuela primaria y la Academia Santa Rita. Funcionó con personal ad-honoren durante dos años, después de los cuales se obtuvo la Resolución Ministerial No. 421 en la ciudad de la

Paz, el 4 de marzo de 1966 por el entonces ministro de Educación y Cultura, Teniente Coronel Hugo Bánzer Suárez.

El 30 de mayo de 1972 inició el ciclo prebásico, anexo al básico con cinco cursos, pero a raíz del numeroso alumnado, el 3 de febrero de 1975 las Autoridades Educativas posesionaron al propio personal del nuevo ciclo que pasó a funcionar en el turno de la tarde.

El nivel primario contaba con cinco cursos y dos paralelos cada uno hasta el año 1966, al año siguiente se incrementó el sexto curso con dos paralelos. En 1998 se creó el séptimo curso con dos paralelos. En el año 1999 se completó el nivel primario con la creación del octavo curso y dos paralelos, luego continuó funcionando en el turno de la tarde hasta el año 2000 y en la gestión siguiente se completó todo nivel primario desde 1ro. hasta 8vo, que funcionaba en el turno de la mañana, quedando completo para la tarde el nivel Inicial.

El año 2002 se creó el primer curso del nivel Secundario, cuyo funcionamiento fue en la tarde con el nivel inicial. El año 2003 se adicionó el 2do. curso de Secundaria y así, sucesivamente, a pesar de tener un déficit de 80 horas.

Actualmente, la nuestra institución alberga 1230 estudiantes en el nivel Primaria bajo la dirección de la Profesora Lic. Mariela Castillo Ayarde y los niveles iniciales y Secundaria bajo la dirección general de la Hna. Lic. Edith Silvia Espinoza Palala.

## **2.2 Objetivos de unidad educativa Tercera Orden Franciscana**

### **Visión**

Constituirse en primer momento, en un referente de excelencia educativa en el ámbito de convenio, con formación de valores, el respeto a la vida, a la diversidad cultural del país, logrando así óptimas relaciones humanas para mejorar el ambiente educativo donde directivos, profesores, estudiantes y padres de familia formen una comunidad ideal,

basándose en la pedagogía Serafiniana, para alcanzar un buen aprovechamiento académico de los estudiantes en el proceso de Enseñanza Aprendizaje.

### **Misión**

La Unidad Educativa Tercera Orden Franciscana es una institución educativa cristiano católica inspirada en la mística del Franciscanismo cuya misión es formar integralmente a sus estudiantes con calidad y excelencia educativa, tiende sobre todo a formar una persona que sea protagonista de su propia historia, valiente en la búsqueda de la realización personal y profesional; y que sea capaz de luchar por sus propios derechos.

**CAPÍTULO III**

**OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

**DE LA PRÁCTICA**



## **CAPÍTULO III**

### **OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA PRÁCTICA**

#### **3.1. Objetivo General**

- Desarrollar un programa para fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes de 1<sup>ero</sup> a 3<sup>ero</sup> de secundaria en la unidad educativa Tercera Orden Franciscana, en la gestión 2024

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Diagnosticar el nivel de inteligencia emocional, en los adolescentes.
- Implementar un programa para fortalecer la inteligencia emocional, en las dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo, a través de una serie de técnicas y dinámicas que contribuyan a mejorar la gestión de sus emociones.
- Evaluar los resultados de la aplicación del programa de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional, aplicando un posttest a los estudiantes.

**CAPÍTULO IV**  
**MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO TEÓRICO**

Esta práctica institucional tiene como objetivo principal desarrollar la inteligencia emocional en adolescentes, basándose en la teoría de Goleman (1996). Para lograrlo, se implementó una serie de actividades y talleres prácticos que fomentan la empatía, la autoconciencia y el autocontrol emocional en los estudiantes. Además, promovió el trabajo en equipo y la comunicación efectiva como habilidades fundamentales para el desarrollo de una inteligencia emocional saludable.

Dentro del marco teórico, el enfoque principal de estudio es la inteligencia emocional. El programa se basa en cinco áreas específicas: interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo. Para una mayor precisión, se utilizó el modelo e instrumento de Bar-On (1997) para abordar el tema de la inteligencia emocional.

#### **4.1 Inteligencia emocional**

Para entender y definir inteligencia emocional es necesario primero aclarar qué es el fenómeno mental. Galton (1870) había estudiado las “diferencias individuales” como aquellas capacidades mentales de los individuos, utilizando un desarrollo de correlación de métodos citado en la revista INNOVAR.

Trujillo, Rivas y Arturo (2005) indican que Catell (1890) desarrolló pruebas mentales con el objeto de convertir la psicología en una ciencia aplicada. Fue el primer psicoanalista de América en darle una cuantificación al estrés, a partir de su trabajo experimental. En 1905, por encargo del ministerio francés, Binet desarrolló un instrumento para evaluar la inteligencia de los niños. En 1916, dicho instrumento fue modificado por Terman y en él aparece por vez primera el cociente intelectual.

Después que varios autores dedicaran su tiempo en realizar investigaciones de cómo funciona a nivel cognitivo (mental), ósea, la inteligencia de las personas, al mismo tiempo que avanzó la ciencia fue descubierta la inteligencia emocional, componente importante para el desarrollo de la persona en aspectos concernientes a la vida plena y equilibrada.

La idea actual de inteligencia subyace en la “capacidad de adaptación” que proporciona. Sternberg (1997) establece que bajo la idea de la globalización (refiriéndose a la psicología), “la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y en cierto sentido con la salud mental” (p. 15).

El concepto de I.E. como tal fue propuesto por Salovey y Mayer (1990), a partir de los lineamientos de Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples (I.M.). Sin embargo, este concepto no es nuevo, pues, tiene su origen en la “ley del efecto” formulada por Thorndike (1988) cuando propuso en su tesis doctoral el principio explicativo del aprendizaje animal.

Salovey y Mayer estructuraron su concepto de I.E., a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. No obstante, corresponde a Goleman (2000) el mérito de difundir profusamente el concepto en 1995 a través de su obra dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio de la I.E., sus alcances y beneficios en el campo de la administración.

Para Goleman, las competencias emocionales no son talentos innatos pero las capacidades de lo emocional en vez de ser aprendidas deben trabajarse, pudiendo desarrollárselas para lograr un rendimiento excepcional. Goleman considera que las personas nacen con una inteligencia emocional en general, que determina su potencial para aprender las competencias emocionales.

La inteligencia emocional no es solo un concepto proveniente de la psicología, sino que se traduce en una cualidad o capacidad personal que puede aportar bienestar personal y social, principalmente desde la autorregulación emocional y desde la empatía y la comunicación efectiva.

Con la influencia de Goleman (2010, como se citado en Carrasco, 2019), podemos dar comienzo a esta emocionante travesía sobre la definición de la inteligencia emocional y que lo convirtió en un “bestseller”, y él lo define como: “La capacidad de sentir, conocer, entender, controlar y modificar nuestros impulsos o estados anímicos, al mismo tiempo que mantenemos una relación empática con los demás”. (p. 10).

Parafraseando a Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional es valorar y entender las emociones que cada ser humano tiene, con habilidad de regular y promover un crecimiento emocional e intelectual.

Shapiro (1997) nos dice que la inteligencia emocional es la unión de cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

En el inventario de inteligencia emocional de Bar-On (2018), considera que: la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medio ambiente. De este modo, la inteligencia emocional es un factor importante para determinar la capacidad de éxito en la vida e influye directamente con el bienestar emocional (p. 10).

Con el tiempo el término I.E. se conceptualizó. Muchos actores han elaborado un modelo propio del tema, según sus investigaciones y la población a la que analizaron, dando paso a la elaboración y presentación de cuestionarios estandarizados.

En este punto, se explica los tres modelos teóricos tradicionales de inteligencia emocional: Modelo de Salovey y Mayer, modelo de Goleman y el modelo de Bar-On. Estos autores desarrollaron sucesivamente el concepto de inteligencia emocional y han sido los más estudiados e investigados.

Daniel Goleman, psicólogo norteamericano, bajo el término de inteligencia emocional recoge el pensamiento de numerosos científicos del comportamiento humano, que cuestionan el valor de la inteligencia racional como predictor de éxito en las tareas concretas de la vida, en los diversos ámbitos de la familia, los negocios, la toma de decisiones y el desempeño profesional. Citando numerosos estudios, Goleman concluye que el coeficiente intelectual no es un buen predictor del desempeño exitoso. “La inteligencia pura no garantiza un buen manejo de las vicisitudes que se presentan o para tener éxito en la vida” (Espinoza, 2020, p. 65).

Espinoza en su investigación profunda, escribe:

La obra de Daniel Goleman intenta recuperar el prestigio de las emociones como objeto digno de estudio. La tesis de esta obra es que los tradicionales test de inteligencia (con los que se "saca" el famoso coeficiente intelectual) miden una serie de habilidades intelectuales que no suelen servir de mucho para afrontar los "problemas de la vida". Es decir, un CI (coeficiente intelectual) elevado no es garantía de felicidad, prosperidad. Sirve para obtener buenas notas en la escuela, pero no para responder con eficiencia frente a los distintos trastornos que se presentan en la vida

diaria. Para complementar el CI, Goleman introduce el concepto de CE (coeficiente emocional). La inteligencia emocional incluye habilidades como la capacidad de auto motivarse, la perseverancia, el autocontrol. Todo podría resumirse en este último concepto, el control sobre las emociones. (p. 67)

Retomando a Goleman (1995), plantea la subsistencia de un cociente emocional que no llega a contradecir al cociente intelectual, sino que ambos se integran. Esta complementariedad se refleja en las relaciones mutuas que se producen. Por ejemplo, se alcanzó de percibir en una comparación a la persona con un cociente intelectual, pero con una baja competencia en ocupación y otra persona con un cociente intelectual promedio y elevada en la capacidad de trabajo. Ambos se complementan y logran el mismo objetivo.

#### **4.2. Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional**

El modelo de habilidad de los mencionados autores Mayer y Salovey (1997 como se citó en Fernández & Extrema, 2005) considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 68).

Mayer y Salovey explican estos conceptos ordenados como sigue: regulación emocional es la habilidad para estar abiertos a estados emocionales tanto positivos como negativos, habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información, habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su

influencia, habilidad para reconocer nuestras emociones y las de los demás sin minimizarlas o exagerarlas (p. 11).

El hecho de brindar un apoyo en el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional de los adolescentes, les proporciona instrumentos con los que pueden gestionar sus emociones en cada una de sus vivencias, esto en función o toda la gama de sentimientos que experimentan y elijan los sentimientos de desarrollo, es decir, que "favorecen el desarrollo del potencial humano, Son constructivos, impulsan hacia la corriente del fluido vital, Mantienen un equilibrio entre las tendencias hacia la novedad y hacia la seguridad (Muñoz como se citó en García Orozco, 2019, p.13).

A continuación, se presentan definiciones de I.E. propuestas por diversos autores:

- ψ **Gardner (1993):** El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas.
- ψ **Martineaud y Elgehart (1996):** La capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro.
- ψ **Salovey y Mayer (1997):** Es la destreza de observar las emociones y sentimientos propios y también de las demás personas, discriminarla y utilizarla dicha información para así guiar la acción y el pensamiento.
- ψ **Shapiro (1997):** Conjunto de cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.



- ψ **Cooper y Sawaf (1997):** Es la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia
- ψ **Bar-On (1997):** Es el conjunto de emociones, individuales e intrapersonales que determinan nuestra aptitud general para que así el sujeto pueda enfrentar las presiones que se presentan en la vida cotidiana.
- ψ **Simmons y Simmons (1998):** Conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible.
- ψ **Fernández y Extremera (2002):** Es la aptitud de los individuos para reflexionar y percatarse del afecto en una manera conveniente, de igual modo es la inmensidad de impregnar de manera oportuna y la habilidad de rectificar nuestra condición de osadía con el exterior.
- ψ **Valles (2005):** La capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas.

### **4.3 Componentes de la Inteligencia Emocional de Bar-On.**

Según el modelo de Bar-On, la inteligencia general está compuesta por la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional. Las personas que funcionan bien son exitosas y emocionalmente sanas. Poseen un grado suficiente de inteligencia emocional. Esta se desarrolla con el tiempo, cambia a lo largo de la vida y se puede mejorar con entrenamiento e intervención terapéutica. La inteligencia emocional se combina con otros determinantes importantes de la capacidad de la persona para tener éxito a la hora de afrontar las demandas ambientales, como los rasgos básicos de personalidad y la capacidad intelectual. (Bar-On & Parker, 2018).

La inteligencia emocional incluye cinco dimensiones: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Cada una de ellas a su vez está formada por una serie de subescalas, relacionadas con habilidades y destrezas.

#### **4.3.1. Intrapersonal:**

Considerando la importancia de la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional, es crucial destacar su influencia en el desarrollo personal y el bienestar emocional. Esta dimensión juega un papel fundamental al permitir una toma de decisiones consciente alineada con nuestros valores y metas, que impide reacciones impulsivas basadas en emociones momentáneas. La capacidad de autorreflexión y autoevaluación son habilidades clave en este contexto, ya que nos facilitan el aprendizaje a partir de nuestras experiencias y promueven una mejora constante. Identificar tanto nuestras fortalezas como nuestras áreas de oportunidad es vital para potenciar al máximo nuestras habilidades y trabajar en aspectos que necesiten un mayor desarrollo.

Esta dimensión nos brinda herramientas específicas para gestionar nuestras emociones de manera efectiva al hacernos conscientes de su impacto en nosotros. Nos permite identificar situaciones que nos afectan con mayor precisión y desarrollar estrategias saludables para afrontarlas de manera positiva. Al mantener un equilibrio emocional a lo largo del tiempo, podemos prevenir el agotamiento emocional y mantener una salud mental, y emocional óptimas.

De acuerdo con García, Nolasco, Quispe de la Torre, Cortez y Gutiérrez (2023), la inteligencia intrapersonal "...se refiere a la comprensión y conciencia de un individuo de su propio mundo interior. Abarca su capacidad para aprovechar sus experiencias emocionales,

reconocer y diferenciar entre emociones y en última instancia, asignar un significado” (p. 25).

Gardner (1993) menciona que la inteligencia intrapersonal es más importante en la vida diaria que la brillantez académica, porque es la que determina la elección de los amigos y, en gran medida, el éxito en el estudio. En tal sentido, la inteligencia interpersonal se basa en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades: la empatía y la capacidad de crear relaciones cercanas con los demás.

En el contexto de esta dimensión específica, se identifican varias subdimensiones adicionales, entre ellas son:

- **Autoconcepto:** Representa la capacidad del individuo de mirar hacia su mundo interior, de percibirlo, comprenderlo y aceptarlo con precisión. Así genera un proceso de auto-aceptación y auto-respeto, habilidad que está directamente relacionada con la autoconciencia, el conocimiento y apropiación de deberes y derechos.
- **Autoconciencia emocional:** Este factor se define como la capacidad de ser conscientes, identificar y comprender las emociones propias, saber lo que está sintiendo y su origen. Éste es probablemente el componente factorial más importante de la inteligencia emocional-social y se asocia de manera integral con otros factores importantes de la IE.
- **Asertividad / autoexpresión emocional:** Este factor es muy importante y representa la capacidad para expresar de manera efectiva y constructiva, tanto los sentimientos de sí mismo, pensamientos como sus opiniones cognitivas.
- **Independencia:** Es la capacidad de ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional de los demás y ser auto-dirigido por el pensamiento propio. Representa la

capacidad de funcionar de forma autónoma frente a la necesidad de protección y apoyo de los demás. Significa tener un grado de fortaleza interior, que fomente la autoconfianza y el deseo de cumplir con las expectativas y obligaciones sin convertirse en esclavos de ellos.

- **Autorrealización:** Es la capacidad para establecer metas personales y el impulso para alcanzarlas a fin de elevar y actualizar el potencial propio interno. Se manifiesta participando en actividades que pueden conducir a una vida significativa, rica y plena, es un proceso continuo de esfuerzo hacia el máximo desarrollo de las competencias, habilidades y talentos (FACO/LUZ, 2019, p. 3).

#### **4.3.2. Interpersonal**

Para Paniagua (2000, como se citó en Antunes y Umaña, 2008) expresa que la inteligencia interpersonal “...se basa en la capacidad de percibir diferencias en los demás, particularmente contrastes en sus estados de ánimo, sus motivaciones, sus intenciones, y su temperamento” (p. 142). Se refiere a la conciencia social y a la relación interpersonal, a la capacidad para tener relaciones satisfactorias con otras personas.

La dimensión interpersonal, al ser un aspecto crucial de la interacción humana, incluye habilidades y destrezas vitales para lograr una comunicación efectiva, desarrollar relaciones sólidas y resolver conflictos de manera constructiva. Las personas con estas capacidades especiales tienen la habilidad única de comprender y conectar con otros en un nivel profundo, lo que las convierte en valiosas contribuidoras para la sociedad.

En el test de Bar-On (2015), en la dimensión interpersonal, también se encuentran otras sub-dimensiones que contribuyen a comprender esta área específica, entre ellas:

- **Empatía:** Es la capacidad de conocer y entender cómo se sienten los demás y ser sensible ante las necesidades del otro, de leer emocionalmente a otras personas y de captar pistas emocionales. Este factor de IE es fundamental para lo que se conoce como “conciencia social” y para que la persona sea un miembro confiable de un grupo, además de responsable y leal. Implica poner los intereses de los demás por delante de los propios cuando es necesario y ser un jugador de equipo cooperativo, colaborador y digno de confianza.
- **Responsabilidad Social:** Se define como la capacidad del individuo para identificarse con los grupos sociales, entre amigos, en el trabajo y en la comunidad, así como con los demás de una manera constructiva y colaboradora. Las personas socialmente responsables poseen “conciencia social” y una preocupación básica por los demás y poder asumir responsabilidades orientadas hacia el grupo y la comunidad, así como mantener principios, reglas y normas sociales comunes para el grupo.
- **Relaciones Interpersonales:** Es la capacidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás. Se caracteriza por dar y recibir calidez, afecto y transmitir intimidad cuando sea apropiado, se asocia con la conveniencia de cultivar relaciones amistosas y de sentirse a gusto y cómodo en tales relaciones y de poseer expectativas positivas con respecto a la interacción social (p. 4).

### 4.3.3 Adaptabilidad

Una vez que un individuo nace, es fundamental que se adapte rápidamente a las nuevas condiciones de vida. Este proceso involucra una serie compleja de cambios tanto a nivel físico como emocional, que se activan con el objetivo de asegurar su supervivencia.

El modelo de Bar-On muestra que la inteligencia emocional es un constructo compuesto por varios componentes. Dentro de la dimensión de adaptabilidad, los subcomponentes incluyen:

**Flexibilidad:** Este factor se basa en la capacidad para adaptar y ajustar los sentimientos, pensamientos y comportamiento a las nuevas situaciones y condiciones del medio. Se refiere a la capacidad general para adaptarse a circunstancias dinámicas, impredecibles e inusuales.

- **Resolución de Problemas:** Significa resolver con eficacia problemas de naturaleza personal e interpersonal. Es una habilidad de naturaleza e incluye la capacidad de pasar por el siguiente proceso que va desde a detección de un problema, desarrollar la confianza, evaluar el problema y definir opciones de resolución hasta la toma de decisión final.

### 4.3.4. Manejo del estrés

Un estudio realizado por Goleman (1996) y su equipo de investigación encontró que las personas con un alto nivel de inteligencia emocional tienen una mayor capacidad para manejar el estrés de manera saludable. Estas personas tienden a ser más resilientes; es decir, tienen la capacidad de recuperarse rápidamente de situaciones estresantes y adaptarse a los cambios.

En el estudio de Bar-On (1997), esta dimensión consta de la capacidad para el manejo y la autorregulación de las emociones en situaciones estresantes.

- **Tolerancia al Estrés:** Este factor es definido como la capacidad de manejar las emociones de manera efectiva y constructiva, se trata de poder resistir y lidiar con los eventos adversos y las situaciones estresantes sin abrumarse al enfrentar de forma activa y positiva el estrés, que permita resolver problemas en momentos de alta presión.
- **Control de Impulsos:** Es la capacidad de resistir o retrasar un impulso o tentación de actuar; asume la capacidad de aceptar los impulsos agresivos, así como controlar el comportamiento hostil y potencialmente irresponsable.

#### **4.3.5. Estado de Ánimo**

Cuando hablamos del estado de ánimo, nos referimos a un conjunto de sentimientos y emociones que se mantienen de manera relativamente constante a medio plazo, influyendo en nuestra capacidad para iniciar o llevar a cabo ciertos comportamientos.

Bar-On afirma que es la variable importante de la motivación, la cual facilita otros componentes de la inteligencia emocional, por lo que conviene tenerla en cuenta a la hora de iniciar una intervención. Y los subcomponentes son:

- **Optimismo:** Se define como la capacidad de mantener una actitud positiva y esperanzada hacia la vida incluso frente a la adversidad. Es un enfoque positivo y alentador para la vida diaria y un factor de motivación muy importante en todo lo que se hace.
- **Felicidad:** Este factor se define como la capacidad del individuo de sentirse satisfecho consigo mismo, con los demás y con la vida en general. Esto es, esencialmente, la capacidad de sentirse satisfecho con la vida propia.

#### **4.4 Inteligencia emocional en adolescentes**

En el estudio que hace (Córdova, 2023) sobre el tema, nos dice que la etapa de la adolescencia es un proceso decisivo en la que los jóvenes necesitan de los adultos para prepararse cuando sean independientes. Las emociones dentro de la adolescencia juegan un papel importante puesto que existe cierto desbalance emocional la cual conlleva cambios repentinos en su estado de ánimo, en las decisiones que deben tomar y por ende van a necesitar de ayuda para poder regular las emociones y conductas sin que estas lleguen a ser perjudiciales.

En la investigación que se realizó para el programa de inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de secundaria indica:

A los catorce años un adolescente comienza a ser dueño de sí: feliz y seguro de sí mismo, exuberante y enérgico y de una firme fibra emocional, dispuesta siempre a satisfacer las exigencias del mundo exterior. Empiezan a manifestar una lucha con su sentido de identidad, se siente extraño consigo mismo o con su cuerpo, se enfoca en sí mismo, alternando entre altas expectativas y un pobre concepto propio, lo influyen los amigos en su modo de vestir e intereses, su humor es cambiante, mejora su habilidad del uso del lenguaje y su forma de expresarse, tiene menos demostraciones de afecto hacia los padres; y finalmente tienden a regresar al comportamiento infantil (Moscoso, 2017).

Parafraseando a Punset (2012) y otros autores, se puede decir que trabajar la inteligencia emocional en esta etapa puede ser muy variable y poco comprensible para los adolescentes, por lo tanto, el trabajo de los profesores y padres de familia suele ser muy



difícil por el hecho que los adolescentes aprendan a gestionar sus emociones y luego se conviertan en personas emocionalmente inteligentes.

#### **4.5 Inteligencia emocional en el área educativa**

El fin de las unidades educativas no consta simplemente de impartir conocimientos académicos a los adolescentes, sino que también debe brindar herramientas emocionales, que les permitan desenvolverse de manera adecuada en su vida diaria con la capacidad de saber gestionar sus emociones.

Barrera (2019 como se citó por Córdova, 2023) menciona algunas de las consecuencias que podrían acarrear el hecho de no tener una adecuada inteligencia emocional y cómo la baja I.E. afecta en el rendimiento académico de los estudiantes:

- Situaciones como, por ejemplo, el estrés, tensión, exigencia de perfeccionismo, autoestima baja, entre otros factores, suelen ser consecuencias de una inadecuada I.E. que alteran el estado emocional de gran cantidad de estudiantes con consecuencias físicas y psíquicas.
- Una baja I.E. puede facilitar la aparición de problemas como el déficit en los niveles de bienestar, dificultad para las relaciones interpersonales, bajo rendimiento académico, aparición de conductas agresivas, destructivas y consumo de sustancias psicoactivas.

Los profesores deberían formarse continuamente para poseer ciertas habilidades emocionales, de tal manera que los estudiantes aprendan y desarrollen el arte de manejar sus emociones y relaciones afectivas con el entorno. De una cierta forma, el docente, de ser un agente activo de desarrollo afectivo, debe hacer uso consciente de estas habilidades en su trabajo.

#### **4.6 Finalidad de los programas de Inteligencia emocional**

Para crear un programa de inteligencia emocional eficaz, es fundamental establecer una conexión empática con los alumnos. Esto se logra hablando con ellos y haciendo preguntas específicas sobre sus emociones. Para comprender mejor sus emociones, es importante preguntarles cómo se sienten, por qué lloran, qué les da miedo y cómo podemos ayudarlos a sentirse mejor. Escuchar activamente lo que dicen nos permitirá crear lo que Vigotsky llama "la zona de desarrollo próximo", un espacio donde podemos intervenir educativamente. Para ayudar a los alumnos a reconocer, aceptar, regular y controlar sus emociones, es crucial proporcionarles las herramientas y recursos necesarios.

El propósito de los programas de inteligencia emocional, coadyuvan al desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones. Busca prevenir los efectos dañinos de las emociones negativas y el desarrollo de las habilidades que permite conocer, comprender y gestionar las emociones, así como las de los demás. Es un instrumento importante para el crecimiento personal, ya que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales, la toma de decisiones y alcanzar de forma efectiva el bienestar emocional.

En la actualidad, donde la falta de gestionar emociones va cobrando relevancia, y por los efectos que esto conlleva, con la finalidad de capacitar a los individuos por medio de un programa en específico, brindando no solo conocimiento teórico, sino impulsar la adquisición de habilidades prácticas en los distintos contextos de la vida.

Para crear programas de intervención sobre la educación emocional: Álvarez (2000) menciona que: Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; con una

disminución de los pensamientos autodestructivos, mejorando la autoestima; un aumento de las habilidades emocionales, para su autocontrol y el buen manejo de las emociones.

Es necesario implementar programas de intervención, que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de inteligencia emocional, para tomar decisiones en su propio contexto. Así mismo, que conlleve enseñarles conocimientos emocionales con la fe que puedan encontrar su propio camino en sus decisiones.

En el Informe Marcelino Botín, López (2025) presenta cuatro ejemplos de iniciativas en educación emocional y social.

Estas iniciativas buscan probar de manera rigurosa la eficacia de la educación emocional y la inteligencia emocional como experiencias educativas, con el objetivo de crear programas de intervención para que los niños, adolescentes y jóvenes desarrollen la habilidad para ser autónomos, responsables y competentes en el manejo de sus emociones. (López, 2015, pág. 195)

La fundación para el Aprendizaje Emocional de Chile (2021), desarrolla varias actividades y herramientas para trabajar las habilidades socioemocionales en establecimientos educativos, con la finalidad de ayudar a gestionar y comprender sus emociones, así como fomentar la empatía por los demás, así mismo nutran las relaciones interpersonales, mediante reflexiones adecuadas para su aprendizaje y desarrollo emocional.

Otras de las fundaciones de Chile “FILCH” (2016) afirma que una de sus misiones es impulsar y crear programas de intervención para el desarrollo de habilidades socioemocionales en todos los establecimientos educacionales de Chile y Latinoamérica. Esto con la finalidad de transformar vidas e impulsar el desarrollo integral, a través de habilidades como la autoestima, el autocontrol, la empatía y resiliencia.

**CAPÍTULO V**  
**METODOLOGÍA**

## **CAPÍTULO V**

### **METODOLOGÍA**

En este capítulo, se aborda la práctica institucional (P.I.) en el área de la psicología socioeducativa, buscando integrar diferentes factores psicosociales como las emociones, actitudes personales, experiencias y la influencia del entorno social, para lograr una educación integral. Es importante destacar que estos factores pueden influir de manera inadvertida en la personalidad de los adolescentes, a través de imágenes fundamentadas en conductas mal gestionadas. Saber

Macacena, Dane, Huntiniano y Alejandra (2021) afirman que:

La psicología educativa es la rama de la psicología relacionada con el estudio científico del aprendizaje humano. El estudio de los procesos de aprendizaje, tanto desde perspectivas cognitivas como conductuales, permite a los investigadores comprender las diferencias individuales en inteligencia, desarrollo cognitivo, afecto, motivación, autorregulación y autoconcepto, así como su papel en el aprendizaje. (p. 5)

Esta metodología también se basa en la psicología social y su objetivo es comprender y explicar cómo los pensamientos, sentimientos y comportamientos son influenciados por la presencia real o imaginaria de otras personas. Para lograr esto, se utilizará la teoría propuesta de Daniel Goleman (1996).

La inteligencia emocional es uno de los problemas que continuamente repercuten en el bienestar social y emocional de los estudiantes, lo que nos muestra a saber comprender su entorno para buscar soluciones propias para las diversas dificultades que sufren a diario.

Considerando la falta de recursos disponibles sobre el tema, se evaluó la posibilidad de implementar un programa específico en un establecimiento educativo para mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes. Este programa se enfocará en desarrollar

habilidades emocionales que permitan a los adolescentes manejar de mejor manera sus emociones, lo que tendrá un impacto positivo en su desarrollo personal, familiar, social y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **5.1 Descripción Sistematizada de la P.I.**

La presente practica institucional se desarrolló en la unidad educativa Tercera Orden Franciscana (T.O.F) de la ciudad de Tarija. Este trabajo, por sus características y objetivos se encuentra dentro del área socio-educativo. A continuación, se presenta el detalle de las diferentes fases en las cuales se desarrolló:

#### **Fase I: Revisión Bibliográfica**

En esta parte se hizo una revisión profunda de información que ayudó en el proceso de la investigación, sobre todo permitió tener bases concretas para llevar a cabo el programa de inteligencia emocional, por el cual, se consultó a una serie de artículos, libros e investigaciones referente al tema, en especial con aquellas referencias del instrumento de evaluación y sus escalas de medición. Finalmente, para el desarrollo del programa de intervención, se tomó en cuenta algunos trabajos de investigación de la Facultad y que eran afines al tema.

#### **Fase II: Contacto con la institución educativa**

Durante esta fase, se llevaron a cabo los primeros acercamientos con la unidad educativa Tercera Orden Francisca con el objetivo de concertar una reunión con la directora general hermana Edith Palala, para coordinar y presentar la propuesta del programa de inteligencia emocional. Se obtuvo una respuesta positiva tanto de la dirección general como de los docentes del colegio. Luego, se estableció un acuerdo de colaboración formal con la institución educativa para planificar los horarios de ejecución del programa.

### **Fase III: Contacto con la Población Beneficiaria**

Durante la tercera fase, se realizaron los primeros encuentros con los estudiantes de 1<sup>ero</sup> y 3<sup>ero</sup> año de secundaria. En este período, se llevó a cabo una presentación formal por parte de la facilitadora, donde se establecieron las reglas del programa, se explicó detalladamente el trabajo que se iba a realizar y se presentaron los objetivos específicos de la implementación del programa de inteligencia emocional. Para fomentar la interacción y crear un ambiente de confianza positivo, se llevaron a cabo actividades introductorias como "la pelota preguntona" y el juego "yo tengo un gato".

Para mejorar la relación entre el facilitador y los estudiantes, se implementaron diversas dinámicas en algunas de las sesiones, dependiendo del tema y tratado que su enseñanza aprendizaje sea más óptima.

### **Fase IV: Diagnóstico:**

Esta fase está constituida por un procedimiento, referido a la evaluación previa.

#### **Evaluación inicial – Pretest:**

Para esta fase, se aplicó un cuestionario del test de Bar-On sobre la inteligencia emocional adaptado en el Perú por Ugarriza y Pajares (2005) versión abreviada con el fin de identificar su nivel y habilidades en el manejo de la inteligencia emocional. Dentro de la aplicación se absolvió dudas y revisaron cuidadosamente los llenados.

Se aplicó esta prueba con el objetivo de mejorar el nivel de la inteligencia emocional en los adolescentes. Dentro de la prueba psicométrica que abordó distintas dimensiones fundamentales, incluyendo la intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. El proceso de administración ayudará a identificar áreas específicas de mejora en estas cinco dimensiones para los estudiantes. Es crucial destacar que el proceso de

administración de la prueba constó de nueve sesiones, cada una con una duración de una hora.

### **Fase V: Implementación del Programa**

En esta etapa prevalecen tres criterios: diagnóstico, intervención y evaluación. Se ejecutaron las 28 sesiones con sus cinco dimensiones. Se trabajó con estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria, entre las edades de 12 a 16 años. La fase de intervención tuvo una duración de cinco meses, inició a mediados de marzo y concluyó la primera semana de septiembre.

Para el desarrollo y la organización de las sesiones se trabajó con los alumnos de primeros secundaria A, B y C, los días viernes por las mañanas; mientras con los alumnos de segundo y tercero de secundaria A, B y C solamente por las tardes, según el horario de la materia de Psicología y Filosofía.

El programa propositivo para mejorar la inteligencia emocional, ha sido diseñado de forma detallada con un sólido respaldo teórico y metodológico. Los objetivos están claramente definidos e incluyen contenido de apoyo y un proceso de intervención educativa bien estructurado. Además, se presentó gráficamente.

**Tabla 1, Propuesta de Programa de Inteligencia Emocional**

<b>PROGRAMA PROPUESTO</b>		
<b>DIMENSIONES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
	<b>Evaluación inicial</b>	Bienvenida Aplicación del pre test"
	<b>“Quién soy yo?”</b>	Me miro al espejo Soy importante Círculo de los elogios



PROGRAMA PROPUESTO		
DIMENSIONES	TÍTULO	ACTIVIDADES
INTRAPERSONAL	Empiezo a ser consciente de mis emociones	Mis emociones Ahora siento... Conozco mis emociones
	Conocer y nombrar emociones	Me sonrojo... Conozco las emociones del resto.
	Que cada uno/a acepte sus meteduras de pata	A veces meto la pata... ¿y qué? Lo siento, de verdad Sé pedir perdón
	Ser capaz de utilizar los prejuicios con sentido	No me gusta que me llamen... Es así y todos y todas los saben
INTERPERSONAL	Soy consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y el comportamiento	Actuamos como pensamos
	Soy capaz de expresar mis emociones de manera adecuada	Expresión emocional
	Aprender a regular las emociones	Yo regulo mis emociones Pues... voy a decírtelo
	Hacer frente a situaciones creadas por emociones intensas	Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete Relajémonos a través de la respiración
	“Resiliencia”	Respeto a uno mismo Gestión de emociones Ser positivo

*Tabla 2. Propuesta de Programa de Inteligencia Emocional*

PROGRAMA PROPUESTO		
DIMENSIONES	TÍTULO	ACTIVIDADES
ADAPTABILIDAD	Capacidad de valorarnos a nosotros/as mismos/as	Y tú, ¿cómo me ves? Porque soy lo que soy
	Automotivación	¿La botella está medio llena o medio vacía?
	Responsabilidades	Nacer, crecer y madurar Yo lo mío, tú lo tuyo
	Capacidad para criticar las normas sociales	¡Lo mío sí que es novedoso! Criticando la sociedad

		<b>Ser capaz de pedir ayuda</b>	¡La verdad, no me las arreglo nada mal!
<b>MANEJO DE ESTRÉS</b>		<b>Manejo de Estrés</b>	Qué entiendes por estrés. Maneras de manejar el estrés Aprendiendo a calmarte a ti mismo
		<b>Desarrollo de la cortesía</b>	Buenos días, ¿puedo entrar? Por favor, ¿me dejas?
		<b>Empatía</b>	¿Te comprendo chica(o)! ¡Cómo no voy a comprenderte! ¿Y tú qué piensas?
		<b>Asertividad</b>	Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno/a lo suyo Ni pensarlo, no pienso hacerlo
		<b>Resolución de conflictos</b>	El sentido de entenderse mutuamente: ¿hay algo más duro que quien no quiere escuchar?
<b>ESTADO DE ANIMO</b>		<b>“Motivación”</b>	¿Qué te motiva? Auto-motivación
		<b>Éxito</b>	El esfuerzo va antes que el éxito
		<b>Objetivos</b>	También es posible conseguir sueños
		<b>Plan de acción</b>	Lo conseguiré Quien algo quiere, algo le cuesta
		<b>Bienestar subjetivo</b>	Soy feliz Gasolina gratuita: ¡bienestar subjetivo!
		<b>Encuentro Familiar</b>	Bienvenida Dinámicas de rompehielo Tema: inteligencia emocional. Reencuentro padres e hijos. Cierre y compartir fraterno
		<b>Evaluación final</b>	Cierre Aplicación pos-test

Fuente: Elaboración propia.

## **Fase VI: Resultados del proceso de inteligencia emocional**

**Corrección de Pruebas:** Después de haber administrado la prueba psicológica del nivel de inteligencia emocional de Bar-On, se llevaron a cabo los procedimientos de corrección de los resultados con el propósito de realizar la tabulación y análisis detallado de los datos.

**Elaboración de Informe:** En esta etapa, se organizó y sistematizó el informe final que documenta detalladamente todo el proceso llevado a cabo durante la etapa de intervención. Esto permitió conocer si el programa tuvo efecto significativo o no.

## **Fase VII: Evaluación Final**

Para la evaluación final del programa se aplicó el test de Bar-On, que es un cuestionario diseñado para medir el nivel de la inteligencia emocional de los participantes. Esta prueba se consideró como un postest y se utilizó para registrar los datos y hacer su respectiva tabulación de datos. Además, fue utilizada para analizar los resultados y evaluar si el programa ha sido efectivo, y sí generó un impacto positivo dentro de la unidad educativa, considerando todas las actividades realizadas con los adolescentes.

## **5.2 Características de la población Beneficiaria**

*Tabla 3. Población Beneficiaria*

<b>Curso</b>	<b>Paralelo</b>	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	<b>Total</b>
<b>PRIMERO SECUNDARIA</b>	A, B y C	45	47	<b>92</b>
<b>SEGUNDO SECUNDARIA</b>	A, B y C	44	47	<b>91</b>
<b>TERCERO SECUNDARIA</b>	A, B y C	45	47	<b>92</b>
<b>TOTAL</b>				<b>275</b>

**Fuente:** Sistema de información unidad educativa T.O.F. 2024.

La unidad educativa Tercera Orden Franciscana se encuentra ubicada en el barrio “Las Panosas”, avenida Abaroa No. E-0568, entre las calles Isaac Attié y Junín, Plazuela Rvdo. Padre Pedro Corvera Ruilova, zona Este de la ciudad, perteneciente a la provincia Cercado del departamento de Tarija.

La directora del establecimiento, mencionó que requieren fortalecer el nivel afectivo y emocional de los estudiantes porque problemas familiares como, por ejemplo: la separación de los padres, situación que muchas veces afecta al desempeño académico general

### **5.3 Métodos, Técnicas, Instrumentos y Materiales Implementados en el PI**

#### **5.3.1 Métodos**

Durante la fase de elaboración del programa de inteligencia emocional, se utilizaron los siguientes métodos:

##### **5.3.1.1 El método teórico**

Es el que permiten realizar una revisión bibliográfica con relación al objeto de estudio de la investigación, observables directamente, cumpliendo con la construcción del conocimiento que facilite la interpretación, la construcción y desarrollo de teorías (Funte, Islas, Figueroa, & Islas, 2021).

Es principalmente utilizado en la construcción del marco teórico y en la interpretación de los datos. Con este método se ha trabajado en todo el proceso de la práctica institucional, incluyendo la recogida de información, la etapa de evaluación inicial y la evaluación de pruebas psicológicas.

##### **5.3.1.2 El método Empírico.**

Este enfoque se basa en la observación, medición y experimentación de la realidad que buscamos entender. Los métodos empíricos, que se utilizan para recopilar datos,

permiten la intervención, el registro, la medición, el análisis y la interpretación (Del Sol, como se citó en Aramayo, p. 58). Además, se utilizaron los siguientes métodos para la fase de intervención del programa de inteligencia emocional.

#### **5.3.1.3 Método expositivo.**

Se caracterizan por la claridad en la presentación de la información a los estudiantes y se apoyan en la exposición oral de una persona en el contenido de la unidad didáctica o tema que se expone, ya sea conferencia, simposio, panel o mesa redonda (Moreno, 2019).

#### **5.3.1.4 Método Activo participativo.**

Es un enfoque educativo que se orienta en el estudiante como el centro del aprendizaje y promueve la participación activa y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En este enfoque, el docente actúa como facilitador y guía, mientras que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje. (Ríos, 2023).

En el proceso de implementación del programa, se utilizó un método que involucró a la población de manera activa desde la creación del rapport hasta el final. Para fomentar la participación de los estudiantes, se ofrecieron ejemplos y se compartieron experiencias.

#### **5.3.1.5 Método de la Discusión**

Findley (2005) como se citó en citado en Coronado, menciona que este método da la oportunidad de intercambiar opiniones, aclarar ideas, formar actitudes y a tomar decisiones. La discusión es un acto para descubrir una verdad en forma conjunta en busca de la solución de un problema.

### **5.3.2 Técnicas**

Las técnicas son fundamentales en cualquier proyecto o programa ya que proporcionan una estructura y organización más eficientes para cualquier actividad o taller.

En el caso específico de este programa para fortalecer la inteligencia emocional. Es importante destacar que se han utilizado técnicas específicas para su implementación.

✓ **Dinámica de presentación**

Las técnicas que permiten al facilitador integrarse como un miembro más del grupo son valiosas. A través de estas técnicas, el facilitador puede obtener una gran cantidad de información sobre las características de las interacciones y la comunicación dentro del grupo. Además, “estas técnicas pueden ser utilizadas para estimular la dinámica del grupo y crear un ambiente relajado” (Gómez, 2007, p. 2).

✓ **Técnica audiovisual**

Fomentar la participación, el interés por un tema y el espíritu crítico en debates relacionados con la información audiovisual presentada. “Enriquecen los limitados resultados de las clases convencionales basadas en voz y el texto impreso. (Adame, 2009, p.3)

✓ **Técnica de análisis**

Es una técnica muy sensible al contexto y, por ende, es capaz de procesar significados simbólicos, “incluyendo aspectos objetivos como subjetivos e intersubjetivos” (Salas, 2020)

✓ **Técnicas grupales**

Definir las técnicas grupales como un conjunto de medios y procedimientos que, aplicados en una situación de grupo, sirven para lograr un doble objetivo: productividad y gratificación grupal. (Cano 2005, pág. 2)

### **5.3.3 Instrumento**

El instrumento utilizado para medir el nivel de inteligencia emocional, incluye:

**5.3.3.1 Test “Inventario del Coeficiente Emocional Bar-On ICE”, en Niños y Adolescentes”.**

## **Antecedentes Históricos**

El test del Inventario de la Inteligencia Emocional ICE de Bar-On se creó en 1980 con el desarrollo independiente de un planteamiento multifactorial y teóricamente ecléctico para definir operacionalmente y describir cuantitativamente la inteligencia emocional.

La investigación del autor surgió de su trabajo como psicólogo clínico. Su experiencia clínica resaltó la necesidad de responder a la pregunta de ¿por qué algunas personas muestran un mejor bienestar psicológico que otros? Se ha focalizado en establecer las propiedades psicométricas del constructo inteligencia emocional. Su misión fue demostrar que sus baterías compuestas de test y tareas, podrían reunir tres clases de criterios tradicionales de la inteligencia.

La muestra fue de 3375 niños y adolescentes de siete a dieciocho; habitantes de Lima metropolitana. Se determinó la estructura factorial de la forma completa y abreviada del inventario, mediante un análisis de los componentes principales con una rotación Varimax tanto para la muestra total como para las sub-muestras según sexo y gestión. Cuatro factores empíricos surgieron de este análisis: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. En el estudio se destaca la validez divergente del constructo inteligencia emocional con el de depresión.

El instrumento es confiable, válido y ofrece al usuario un número importante de características que incluyen:

- Una muestra normativa amplia (N = 3.374).
- Normas específicas de sexo y edad (cuatro diferentes grupos de edades entre los siete y dieciocho años).

- Escalas multidimensionales que evalúan las características centrales de la inteligencia emocional.
- Una escala de impresión positiva para identificar a los que intentan crear una imagen exageradamente favorable de sí misma.
- Un factor de corrección que permite al usuario un ajuste de las respuestas positivas que tienden a dar los niños muy pequeños.
- Un índice de inconsistencia diseñado para detectar el estilo de respuesta discrepante.
- Pautas para la administración, calificación y obtención de un perfil de resultados computarizado.
- Alta confiabilidad y validez

El inventario consta de 60 ítems que evalúan cinco dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo. Contiene una escala de impresión positiva para identificar a quienes intentan crear una imagen exageradamente favorable de sí mismo. Además, utiliza una escala tipo Likert de cuatro puntos la cual los evaluados responden según las siguientes opciones de respuesta: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”

### **Validez y confiabilidad**

Ugarriza y Pajares (2005) realizaron la validez y confiabilidad del instrumento con una población de 3375 estudiantes entre colegios estatales y privados, con edades comprendidas entre siete a dieciocho años. Utilizaron el método de validez de constructo obteniendo resultados por cada ítem en cada factor de la muestra total. El el factor 1 (intrapersonal) entre 0.458 y 0.686, en el factor 2 (interpersonal) entre 0.702 y 0.271, en el factor 3 (adaptabilidad) entre 0.726 y -0.253, en el factor 4 (manejo de estrés) entre 0.666 y



0.383 y en el factor 5 (estado de ánimo) 0.458 y 0.687. De igual manera, efectuaron el método de inter correlaciones de las subescalas, en este caso: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo donde las correlaciones fueron bajas y moderadas.

Con el fin de obtener datos confiables y válidos para la presente investigación, se realizó el proceso de baremación, validez y confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional Baron – Ice – NA forma abreviada, en adolescentes mujeres, que asistieron a un hospital público de la provincia de Ferreñafe el año 2014.

El inventario de inteligencia emocional ICE: NA de Bar-On se estandarizó en una muestra de 3,375 niños y adolescentes de siete a dieciocho años de ciudad de Lima metropolitana.

#### **Ficha Técnica**

<b>Nombre original:</b>	EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
<b>Autor:</b>	Reuven BarOn
<b>Procedencia:</b>	Toronto, Canadá
<b>Adaptación peruana:</b>	Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila
<b>Administración:</b>	Individual o colectiva.
<b>Formas:</b>	Formas completa y abreviada
<b>Duración:</b>	Sin límite de tiempo (forma completa: 20 a 25 minutos, aproximadamente y abreviada de 10 a 15 minutos).
<b>Aplicación:</b>	Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.
<b>Puntuación:</b>	Calificación computarizada
<b>Significación:</b>	Evaluación de las habilidades emocionales y sociales.
<b>Tipificación:</b>	Baremos peruanos

- Usos:** Educativo, clínico, jurídico, médico y en la investigación. Son usuarios potenciales los profesionales que se desempeñan como psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros, tutores y orientadores vocacionales.
- Materiales:** Un disquete que contiene cuestionarios de las formas completa y abreviada, calificación computarizada y perfiles presentados en el Manual técnico del ICE: NA (Ugarriza y Pajares, 2004)

### **5.3.3.2 Descripción del Programa**

Para la aplicación del programa con vistas a mejorar el desarrollo de las habilidades emocionales, se tomó de base del manual del programa de Inteligencia Emocional “educación secundaria obligatoria 12 – 14 años”, bajo esta propuesta de programa, tiene un estilo práctico y reflexivo, para el desarrollo de la inteligencia emocional. Se ha seleccionado todas las actividades que están acorde con el tema de investigación y según los objetivos.

En la ejecución del programa se vio conveniente aplicarlo por cursos. Cabe mencionar que se implicó 28 sesiones, haciendo un total de 252 talleres en los nueve cursos de 1<sup>ero</sup> a 3<sup>ero</sup> de secundaria para el desarrollo de la inteligencia emocional. Es importante indicar que las distintas actividades se realizaron de manera grupal.

Para entender completamente el programa seleccionado, es fundamental conocer su historial, lo que implica la forma en que fue creado y el proceso que se utilizó para su desarrollo. Además, es importante tener en cuenta que el programa se enfoca en la “promoción e integración de un territorio emocionalmente inteligente y un territorio innovador, a partir de la observación de la realidad en los ámbitos escolar, familiar y emocional” (Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, p. 3)

Este programa fue creado para ofrecer a los estudiantes un proceso de formación en su desarrollo emocional, que les permitan:

- Aumentar su nivel de bienestar personal.
- Convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras.
- Mejorar su calidad de vida tanto emocional.

Antes de implementar el programa, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de todas las sesiones de cada dimensión del programa propuesto. Durante este proceso, se determinó que era necesario agregar algunas sesiones adicionales para trabajar con los estudiantes ya que no se encontraban incluidas en el programa original. Los temas que se incluyeron fueron:

- ¿Quién soy yo?
- La resiliencia
- Manejo de estrés
- Motivación
- Encuentro familiares con el tema “Inteligencia Emocional”

#### **5.3.4 Material Implementado**

- Marcadores
- Pelota mediana
- Proyector de video
- Goma-eva
- Lapiceras
- Lápices
- Tijeras
- Pliegues de papel sabana

- Parlante
- Laptop

#### 5.4 Contraparte Institucional

La unidad educativa Tercera Orden Franciscana con mucha cordialidad abrió sus puertas y proporcionó las siguientes facilidades para la implementación del programa.

- **Ambiente físico:** Se facilitó diferentes ambientes para la implementación del programa.
- **Tiempo:** Se dispuso de tiempo de algunas materias para las prácticas.
- **Sala audiovisual:** Se dispuso del ambiente para el desarrollo de actividades audiovisuales.

#### 5.5 Cronograma de Actividades de la Práctica Institucional

FASE	GESTIÓN 2024											
	MES	Feb	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago	Sep	Oct.	Nov	Dic.
Revisión del proyecto de la Práctica Institucional por la docente de la materia de Actividad de Profesionalización II												
Cronograma de la Práctica Institucional												
Aplicación de la Práctica Institucional.												
Análisis e interpretación de los resultados												
Elaboración de la presentación del informe final.												
Defensa final de la Práctica Institucional												

Fuente: Elaboración propia

**CAPÍTULO VI**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE**  
**RESULTADOS**

## **CAPÍTULO VI**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En este apartado, se presenta el análisis e interpretación de los resultados, obtenidos durante el proceso de la práctica institucional. Se exponen los instrumentos aplicados a través de cuadros estadísticos, siguiendo el orden de presentación de los objetivos específicos.

En relación con el primer objetivo específico, se muestran los resultados obtenidos en la evaluación inicial (pretest), que se estructura en torno a la variable principal "inteligencia emocional". Además, se incluyen otras variables relacionadas con la temática principal: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Estos resultados proporcionarán información clave para comprender el estado inicial de la inteligencia emocional y sus dimensiones asociadas en el contexto de la práctica institucional.

Referente al segundo objetivo, se detallan las áreas intervenidas, como la intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Cada área incluyó sus respectivos objetivos, materiales utilizados, descripción de las actividades, observaciones relevantes y cierre. Este enfoque facilitó el acceso a documentación detallada y estructurada del proceso de intervención y del trabajo en las distintas dimensiones de la inteligencia emocional, abordadas durante la práctica institucional.

Con relación al tercer objetivo, se presentan resultados derivados de la evaluación final (postest), los cuales han sido analizados detalladamente y comparados con los resultados de la evaluación inicial (pretest) que se llevó a cabo previamente. El propósito fundamental de este objetivo fue determinar si la intervención llevada a cabo resultó efectiva. Asimismo, se describen los resultados obtenidos en una evaluación de los talleres, con el

propósito de evaluar el impacto de los mismos en los estudiantes y su contribución al fortalecimiento de la inteligencia emocional. En resumen, se exponen la estructura del informe detallado que incluyen a los resultados.

### 6.1. Primer Objetivo

- Diagnosticar el nivel de inteligencia emocional en los adolescentes.

**Tabla 4. Nivel General de Inteligencia Emocional**

<b>Inteligencia Emocional</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Atípica y deficiente	19	6,9 %
Muy baja	36	13,1 %
Mal desarrollada	84	30,5 %
Adecuada	67	24,4 %
Bien desarrollada	25	9,1 %
Muy bien desarrollada	31	11,3 %
Excelente	13	4,7 %
Total	275	100,0 %

**Fuente:** Elaboración propia con base en la escala de niveles de la Inteligencia Emocional Bar-On, adaptada (2015)

Según los datos obtenidos, la tabla 4 muestra que el 50,5% de la población se sitúa en un nivel comprendido entre "Mal desarrollada" y "Atípica y deficiente" en cuanto a la habilidad para comprender y gestionar sus emociones. Este hallazgo sugiere que los estudiantes podrían experimentar dificultades que les impiden alcanzar el éxito en diversas áreas de sus vidas. Por otra parte, según los datos estadísticos, el 49,5% de la población se encuentra en un nivel considerado "Adecuado" en cuanto a inteligencia emocional, lo cual

se encuentra dentro de lo normal. Esto indica que pocos estudiantes se encuentran en un nivel calificado como "Excelente". En vista de esta información, se identificó la necesidad de llevar a cabo una intervención psicológica dirigida al desarrollo de la inteligencia emocional.

En base a los datos proporcionados, se destaca que más del 50% de la población adolescente carece de habilidades específicas para comprender, gestionar y expresar adecuadamente sus emociones. Esta carencia podría resultar en una falta de conciencia por parte de los adolescentes sobre los posibles impactos negativos que una gestión inadecuada de sus emociones podría ocasionar en diferentes áreas de sus vidas, como el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y la salud mental.

En base a cada rango, se puede analizar y evidenciar que el 30% de los estudiantes cuentan con una inteligencia emocional mal desarrollada. Este es el porcentaje más alto, lo que indica que un número considerable de adolescentes tiene una inteligencia emocional que, si bien no es extremadamente deficiente, muestra claras dificultades.

Como menciona Javier Álvarez (2023) “quienes carecen de inteligencia emocional suelen tener dificultades para entender a los demás, ponerse en su lugar y cultivar relaciones satisfactorias. Al no identificar bien sus emociones, no saben expresar adecuadamente lo que sienten, generando malos entendidos y conflictos. Tampoco interpretan correctamente las señales emocionales de los otros, lo que dificulta la empatía y crea distancia en sus vínculos”. Es así que intervenciones en esta área deberían enfocarse en el desarrollo de habilidades de autocontrol, autorregulación emocional y empatía, ya que son habilidades clave para mejorar su capacidad de manejo emocional.

Así mismo, casi una cuarta parte de los adolescentes (24,4%) tiene un nivel adecuado de inteligencia emocional, lo que significa que pueden gestionar sus emociones y relaciones



de manera aceptable. Sin embargo, aún hay espacio para mejorar, ya que un nivel "Adecuado" no garantiza un manejo óptimo en situaciones de alto estrés o conflicto. Este grupo se beneficiaría de programas de refuerzo, que les ayuden a consolidar sus habilidades emocionales y a responder mejor a situaciones desafiantes.

En este sentido, se destaca también el 13,1% con una inteligencia emocional muy baja, este grupo representa una proporción preocupante de adolescentes que tienen dificultades significativas en su inteligencia emocional. Los adolescentes en este nivel probablemente tienen problemas para reconocer y expresar emociones adecuadamente, lo que puede llevar a conflictos interpersonales y problemas de bienestar emocional. Aquí, la intervención debería ser más intensiva, enfocándose en estrategias que les ayuden a comprender sus emociones, aumentar su autoconciencia y mejorar la regulación emocional.

Por último, es importante destacar que este es el porcentaje más bajo está conformado por el 4,7% de los estudiantes con un nivel excelente de desarrollo de inteligencia emocional, pero también es el más positivo. Solamente un pequeño grupo de adolescentes ha alcanzado un nivel de inteligencia emocional excelente, lo que significa que poseen una fuerte capacidad para comprender y manejar sus emociones, así como para interactuar de manera efectiva con los demás. Estos adolescentes podrían actuar como referentes positivos en el entorno escolar, promoviendo prácticas de apoyo emocional y contribuyendo al bienestar general del grupo.

Estos datos no se encuentran tan alejados de la realidad, ya que, a nivel nacional, un estudio realizado en la ciudad de La Paz evidencia que “Los datos más relevantes expresan que los adolescentes tienen pocas habilidades en cuanto inteligencia emocional, experimentan con más frecuencia emociones negativas y ante las mismas más de las veces

no poseen recursos adecuados para contenerlas” (Roque Azurduy, 2022). Esto evidencia que los adolescentes carecen de habilidades emocionales suficientes y suelen experimentar emociones negativas, lo cual coincide con los resultados mencionados anteriormente. La falta de recursos adecuados para manejar estas emociones es una constante en ambos contextos. Al igual que lo estudiado a nivel nacional en esta investigación también hay una mayoría de estudiantes (43,6%) con niveles "mal desarrollada" y "muy baja", que se benefician enormemente de estrategias de intervención.

**Tabla 5. Dimensión Intrapersonal**

<b>Intrapersonal</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Atípica y deficiente	20	7,3 %
Muy baja	39	14,2 %
Mal desarrollada	54	19,6 %
Adecuada	136	49,5 %
Bien desarrollada	18	6,5 %
Muy bien desarrollada	6	2,2 %
Excelente	2	0,7 %
Total	275	100,0 %

**Fuente:** Elaboración propia con base en la escala de niveles de la Inteligencia Emocional Bar-On, adaptada (2015)

**Tabla 6. Medición por preguntas – Intrapersonal**

INTRAPERSONAL	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	52	19%	128	46,5%	74	27%	21	7,6%	275
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	125	45,5%	99	36%	31	11,3%	20	7,3%	275	100%
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	133	48,4%	87	31,6%	42	15,3%	13	4,7%	275	100%
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	104	37,8%	50	18,2%	48	17,5%	73	26,5%	275	100%
43. Para mí es fácil decir a las personas cómo me siento.	138	50,2%	84	30,5%	37	13,5%	16	5,8%	275	100%

**Fuente:** Elaboración Propia

Según los datos obtenidos del pretest, se ha identificado que el 41,1% de los participantes presenta dificultades en la comprensión, la estabilidad y la conciencia de su mundo interior de manera positiva, alcanzando un nivel que oscila entre "Mal desarrollada" y "Atípica". Por otro lado, se ha observado que el 58,9% restante de los adolescentes han demostrado tener un nivel "desarrollado" en estas áreas.

En cuanto a la tabla de medición de preguntas, se observa que casi del 50% de los estudiantes tienen dificultades para expresar sus sentimientos con facilidad y mantener la calma cuando experimentan enojo, lo que sugiere una tendencia a la disminución en este ámbito.

En base a cada rango, se evidencia que casi la mitad de los adolescentes posee un nivel adecuado en su inteligencia intrapersonal (49,5%), lo que indica que tienen una comprensión moderada de sí mismos y son capaces de identificar y gestionar sus emociones con cierta efectividad. Aunque estos estudiantes muestran habilidades intrapersonales

aceptables, su desarrollo no es óptimo. Dado el contexto nacional, donde muchos adolescentes carecen de recursos emocionales para enfrentar sus emociones, es importante reforzar las competencias en este grupo para que puedan avanzar hacia un manejo más sofisticado y robusto de sus emociones, logrando una mejor regulación emocional en situaciones desafiantes.

Así mismo, el 19,6% cuenta con un nivel de inteligencia emocional mal desarrollado, representando así una quinta parte de los adolescentes y refleja carencias en su capacidad para reconocer, comprender y gestionar sus emociones a nivel intrapersonal. Aunque no están en niveles de deficiencia extrema, presentan problemas significativos en su autoconocimiento y control emocional. Esto concuerda con los resultados nacionales, que señalan una tendencia de los adolescentes a experimentar emociones negativas sin contar con las habilidades necesarias para gestionarlas. Estos estudiantes requieren intervenciones específicas para mejorar su autoconciencia y autogestión emocional.

En este sentido, el hecho de que el 14,2% de los adolescentes tenga un nivel muy bajo en el ámbito intrapersonal es preocupante, ya que este grupo enfrenta serias dificultades para entender sus propias emociones, lo que probablemente afecta sus habilidades para enfrentarse a situaciones cotidianas de manera efectiva. Al igual que en el estudio nacional, estos adolescentes necesitan desarrollar recursos emocionales que les permitan gestionar mejor las emociones negativas y las respuestas automáticas ante el estrés o la frustración.

Por otro lado, al comparar los resultados de tu estudio con los hallazgos en Potosí (Guerra Delgado, 2019) sobre el nivel intrapersonal de los adolescentes, se pueden identificar varias similitudes y diferencias que aportan una visión más completa sobre las habilidades intrapersonales en los adolescentes de diferentes contextos, ya que casi el 20% de los

adolescentes del presente trabajo presentan un desarrollo intrapersonal insuficiente, lo que implica dificultades para tomar decisiones basadas en sus propios juicios y emociones, y problemas para manejar situaciones emocionales difíciles. Esta cifra puede estar alineada con mencionados resultados, donde los adolescentes, particularmente las mujeres, dependen de las opiniones de sus amigos para tomar decisiones sobre cuestiones personales como la apariencia y las relaciones. La incapacidad para tomar decisiones autónomas, especialmente en momentos emocionales, sugiere que este grupo podría necesitar apoyo para desarrollar su autoconfianza y habilidades intrapersonales.

En ambos estudios, se observa una tendencia común de los adolescentes a evitar expresar sus emociones, especialmente las negativas. En Potosí, muchos adolescentes solo presentan enojo o la tristeza de manera inadecuada, a través de conductas agresivas. En este estudio, los niveles "Mal desarrollada" y "Muy baja" sugieren que los adolescentes también podrían tener dificultades para expresar sus emociones de manera constructiva.

**Tabla 7. Dimensión interpersonal**

<b>Interpersonal</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Atípica y deficiente	63	22,9 %
muy baja	96	34,9 %
mal desarrollada	69	25,1 %
adecuada	46	16,7 %
bien desarrollada	1	0,4 %
excelente	0	0 %
Total	275	100,0 %

**Fuente:** Elaboración propia con base en la escala de niveles de la Inteligencia Emocional Bar-On, adaptada (2015)

**Tabla 8. Medición por preguntas – Interpersonal**

INTERPERSONAL	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	22	8%	101	36,7%	108	39,3%	44	16%	275	100%
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	30	11%	75	27,3%	98	35,6%	72	26,2%	275	100%
10. Sé cómo se sienten las personas.	39	14,2%	103	37,5%	99	36%	34	12,4%	275	100%
14. Soy capaz de respetar a los demás.	8	3%	27	9,8%	130	47,3%	110	40%	275	100%
20. Tener amigos es importante.	33	12%	46	16,7%	94	34,2%	102	37,1%	275	100%
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.	25	9,1%	40	14,5%	96	35%	114	41,5%	275	100%
36. Me agrada hacer cosas para los demás.	53	19,3%	76	27,6%	89	32,4%	57	20,7%	275	100%
41. Hago amigos fácilmente.	52	19%	83	30,2%	86	31,3%	54	19,6%	275	100%
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	31	11,3%	61	22,2%	97	35,3%	86	31,3%	275	100%
51. Me agradan mis amigos.	21	7,6%	25	9,1%	87	31,6%	142	51,6%	275	100%
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	25	9,1%	42	15,3%	95	34,5%	113	41,1%	275	100%
59. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	31	11,3%	63	23%	96	35%	85	31%	275	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La presente gráfica refleja grandes desafíos en la capacidad para percibir, entender y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y temperamentos de los demás por parte de los adolescentes con los que se trabajó. Esta dimensión incluye aspectos clave como la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social, fundamentales para el desarrollo emocional y social de los adolescentes (Bar-On,2015).

En la Tabla 7 se puede observar que, en el área interpersonal de la población estudiada, un 82,9% mostró una dificultad considerable, ubicándose en la categoría de "Mal desarrollada" y "Atípica". Esto indica que los adolescentes tienen dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, así como para crear lazos sociales. Por otro lado, el 17,1% restante se ubica en el nivel "adecuado", lo cual también señala un problema a tener en cuenta. Se hace evidente la necesidad de brindar asistencia para abordar esta situación de manera efectiva.

En el cuadro de preguntas del área interpersonal, se ha detectado que, en un grupo específico de adolescentes, se evidencia un nivel concreto de empatía, considerado "bajo" hacia los demás. Además, parece que estos adolescentes experimentan dificultades particulares para comprender y percibir adecuadamente las emociones y situaciones que ocurren en su entorno inmediato.

En base a cada rango, es evidente que el 34,9% presenta una capacidad "muy baja" dentro del nivel interpersonal. Esto refleja que más de un tercio de los adolescentes tienen serias dificultades para percibir y entender los sentimientos y emociones de los demás. Esto implica que carecen de empatía, no logran reconocer el impacto de sus acciones en otros y presentan problemas para desarrollar relaciones interpersonales saludables. Los adolescentes en este grupo probablemente tengan problemas para leer las señales emocionales de quienes los rodean, lo que afecta su capacidad para mantener relaciones equilibradas y mostrar responsabilidad social. Esta situación puede generar conflictos interpersonales, aislamiento social o falta de cooperación en contextos grupales.

Por otro lado, el 25,1% de los estudiantes, que abarca un cuarto de la muestra, también presenta una deficiencia considerable en las habilidades interpersonales,

perteneciendo al nivel de “mal desarrollada”, aunque no tan grave como en el grupo anterior, estos adolescentes todavía tienen dificultades para interpretar las emociones y motivaciones de los demás, lo que puede afectar negativamente su capacidad de desarrollar relaciones de calidad. Probablemente pueden percibir algunas emociones en los demás, pero no cuentan con las habilidades necesarias para responder de manera adecuada. Estos jóvenes podrían no comprender del todo las dinámicas emocionales de quienes los rodean, lo que puede dar lugar a relaciones superficiales y poco satisfactorias.

Por último, se destaca que el 22,9% de los estudiantes cuenta con un nivel “atípico y deficiente”, este grupo numeroso refleja un nivel bastante bajo en cuanto a habilidades interpersonales. Aunque no tan crítico como los grupos "muy baja" y "mal desarrollada", este porcentaje sigue indicando una falta significativa de empatía y habilidad para percibir los matices emocionales de los demás. Estos adolescentes pueden ser conscientes de las emociones de quienes los rodean, pero tienen grandes dificultades para actuar de manera efectiva con esa información. Es probable que este grupo tenga relaciones interpersonales que no estén bien gestionadas, y que su responsabilidad social sea limitada.

En este sentido, al comparar los anteriores resultados con datos a nivel nacional proveniente del citado en Potosí, se observa que el 60% de los adolescentes intentan expresar su punto de vista, pero encuentran barreras, como la falta de respeto o atención por parte de sus compañeros, que están distraídos con el uso de celulares, audífonos o conversando con terceros. Esto coincide con los resultados del presente estudio, donde un 34,9% de los adolescentes muestra un nivel interpersonal muy bajo, y un 25,1% tiene un nivel mal desarrollado. Estas cifras indican que la mayoría de los adolescentes tienen problemas serios para conectarse con los demás, ya sea porque no logran interpretar las señales emocionales



de sus compañeros o porque su capacidad para involucrarse en interacciones significativas está limitada.

Así mismo, algo interesante que se destaca en el estudio de Potosí es que el uso de celulares y audífonos crea una barrera comunicacional que impide a los adolescentes desarrollar una comunicación efectiva. Este problema parece estar presente también en los resultados de este trabajo, donde el 22,9% tiene un nivel interpersonal “atípico y deficiente”, sugiere que los adolescentes también tienen dificultades para comprender las emociones y motivaciones de los demás, además enfrentan problemas para desarrollar interacciones significativas. La tecnología, como se mencionó en el estudio de Potosí, puede estar exacerbando esta falta de conexión emocional y dificultando la capacidad de los adolescentes para relacionarse con sus compañeros.

**Tabla 9. Dimensión Adaptabilidad**

<b>Adaptabilidad</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Atípica y deficiente	29	10,5
muy baja	55	20,0
mal desarrollada	54	19,6
adecuada	103	37,5
bien desarrollada	17	6,2
muy bien desarrollada	13	4,7
excelente	4	1,5
Total	275	100,0

**Fuente:** Elaboración propia con base en la escala de niveles de la Inteligencia Emocional Bar-On, adaptada (2015)

**Tabla 10. Medición por preguntas – Adaptabilidad**

ADAPTABILIDAD	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	27	9,8%	63	23%	120	43,6%	65	23,6%	275	100%
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	51	18,5%	85	31%	95	34,5%	44	16%	275	100%
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	50	18,2%	120	43,6%	82	29,8%	23	8,4%	275	100%
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	33	12%	74	27%	106	38,5%	62	22,5%	275	100%
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	50	18,2%	109	39,6%	93	33,8%	23	8,4%	275	100%
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	47	17,1%	102	37,1%	83	30,2%	43	15,6%	275	100%
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	43	15,6%	95	34,5%	104	37,8%	33	12%	275	100%
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	37	13,5%	69	25,1%	118	43%	51	18,5%	275	100%
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	65	23,6%	90	32,7%	90	32,7%	30	11%	275	100%
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	47	17,1%	76	27,6%	88	32%	64	23,3%	275	100%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 10 se señala que el 50,1% de los estudiantes tienen dificultades para desarrollar una autoconciencia sobre la influencia mutua entre ellos y su entorno, así como para ser conscientes de sus reacciones ante diversas situaciones o circunstancias, y para adaptar su comportamiento a las condiciones del entorno en el que se encuentran. Este análisis resalta la gravedad de los efectos negativos en esta área. Además, se indica que el

49,9% de la población posee un nivel considerado "Adecuado", sin embargo, se observa una tendencia a disminuir de nivel con el tiempo.

En cuanto al cuadro de preguntas sobre adaptabilidad, se ha observado que, en un grupo específico de adolescentes, existe una dificultad recurrente para afrontar las dificultades, especialmente en el ámbito académico. Además, frecuentemente los estudiantes tienden a rendirse ante situaciones que demandan enfrentar nuevos desafíos.

La adaptabilidad es una habilidad clave que implica la capacidad de ser flexible ante situaciones nuevas, cambiar estrategias cuando sea necesario y resolver problemas de manera eficaz (Bar-On,2015). En este sentido, el presente cuadro por rango indica que el 37,5% de los estudiantes cuenta con este nivel en un grado "adecuado", lo cual indica que estos jóvenes son capaces de enfrentarse a cambios y resolver problemas en un grado aceptable. Aunque no destacan por una capacidad altamente desarrollada, su flexibilidad ante situaciones nuevas y la habilidad para encontrar soluciones a problemas es funcional. Pueden lidiar con los desafíos cotidianos de manera razonable y muestran un grado moderado de éxito en la toma de decisiones frente a circunstancias cambiantes.

Así mismo, un porcentaje considerable de adolescentes presenta un nivel "muy bajo" de adaptabilidad (20%). Esto significa que los adolescentes tienen dificultades significativas para ajustarse a los cambios o encontrar soluciones eficaces cuando enfrentan problemas, por lo que es probable que experimenten frustración ante situaciones nuevas o inesperadas, y pueden verse estancados cuando necesitan tomar decisiones rápidas o modificar su comportamiento. Este grupo requiere apoyo adicional para mejorar sus habilidades de resolución de problemas y flexibilidad.

En este sentido, destaca también que casi uno de cada cinco adolescentes tiene un nivel “mal desarrollado” de adaptabilidad, lo que indica dificultades importantes, aunque no tan críticas como en el grupo anterior. Estos adolescentes pueden ser capaces de manejar cambios y problemas en algunas situaciones, pero su capacidad para hacerlo de manera eficiente es limitada. Pueden enfrentar obstáculos cuando las circunstancias requieren que modifiquen su enfoque o busquen soluciones alternativas. A menudo necesitan más tiempo o apoyo para adaptarse a situaciones complejas o inesperadas.

Esto indica que la mitad de los adolescentes tienen problemas para ajustarse a situaciones nuevas y resolver problemas de manera eficiente. Este hallazgo es preocupante, ya que la capacidad de adaptarse a los cambios es esencial tanto en el entorno académico como en el social. Solo un pequeño grupo (12,4%) alcanzó niveles de desarrollo altos en esta área.

Al comparar los resultados de tu estudio sobre el nivel de adaptabilidad con los hallazgos a nivel nacional, se observan patrones similares de dificultades en cuanto a la capacidad de los adolescentes para adaptarse y cooperar de manera efectiva dentro de un grupo. En el estudio de Potosí (2019), el 60% de los adolescentes no logran cumplir con las reglas del grupo, lo que refleja una dificultad significativa para adaptarse a las normas sociales establecidas. Este comportamiento se alinea con el 50,5% de adolescentes en el presente estudio que muestran niveles bajos o deficientes de adaptabilidad (atípica y deficiente, muy baja, y mal desarrollada). Estos jóvenes muestran problemas similares, ya que la adaptabilidad incluye no solo la resolución de problemas, sino también la capacidad de ajustarse a las normas sociales y dinámicas grupales. La falta de respeto entre compañeros, evidenciada en el estudio de Potosí, es un indicador de una baja capacidad de adaptarse a las

expectativas sociales, lo que podría explicar los altos porcentajes de adaptabilidad deficiente encontrados en el presente trabajo.

**Tabla 11. Dimensión Manejo de Estrés**

Manejo del Estrés		
	Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	41	14,9 %
Muy baja	80	29,1 %
Mal desarrollada	98	35,6 %
Adecuada	50	18,2 %
Bien desarrollada	4	1,5 %
Muy bien desarrollada	1	0,4 %
Excelente	1	0,4 %
Total	275	100,0 %

**Fuente:** Elaboración propia con base en la escala de niveles de la Inteligencia Emocional Bar-On, adaptada (2015)

En la Tabla 11, de la dimensión especificada, se ha descubierto que el 79,6% de los adolescentes del colegio Tercera Orden Franciscana tienen dificultades en cómo saber gestionar o lidiar episodios estresantes. Para abordar esta situación, es necesario trabajar con los estudiantes para establecer medidas de apoyo específicas. Asimismo, es fundamental resaltar que el 20,4% restante de la población se encuentra en un nivel clasificado como "Adecuado" o "Excelente", sin embargo, es importante cuidar y ayudar que esta población a no bajar su nivel en la capacidad de afrontar los eventos estresantes.

**Tabla 12. Medición por pregunta – Manejo de Estrés**

MANEJO DE ESTRÉS	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	52	19%	128	46,5%	74	26,9%	21	7,6%	275	100%
6. Me es difícil controlar mi cólera.	58	21,1%	105	38,2%	82	29,8%	30	11%	275	100%
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	44	16%	75	27,3%	103	37,5%	53	19,3%	275	100%
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	70	25,5%	109	39,6%	61	22,2%	35	13%	275	100%
21. Peleo con la gente.	133	48,4%	90	32,7%	32	11,6%	20	7,3%	275	100%
26. Tengo mal genio.	63	23%	135	49,1%	55	20%	22	8%	275	100%
35. Me molesto fácilmente.	73	26,5%	85	31%	62	22,5%	55	20%	275	100%
39. Demoro en molestarme.	99	36%	76	27,6%	69	25,1%	31	11,3%	275	100%
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	64	23,3%	115	41,8%	55	20%	41	15%	275	100%
49. Para mí es difícil esperar mi turno.	82	29,8%	89	32,4%	71	25,8%	33	12%	275	100%
54. Me disgusto fácilmente.	57	20,7%	113	41,1%	67	24,4%	38	13,8%	275	100%
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.	48	17,5%	83	30,2%	78	28,4%	66	24%	275	100%

**Fuente:** Elaboración propia

En relación a los datos proporcionados en la tabla de preguntas, se ha observado que los estudiantes experimentan dificultades significativas para controlar sus emociones, especialmente cuando sienten enojo o rabia. Esta falta de control emocional se traduce en una tendencia a adoptar actitudes y comportamientos mayoritariamente negativos. Además, se ha notado que los estudiantes tienen dificultades para ser conscientes de sus impulsos y carecen de habilidades para manejar de forma constructiva y positiva el estrés, lo cual les dificulta la resolución de problemas en situaciones de alta presión. En vista de esta situación

preocupante, se hace indispensable abordar de manera urgente esta dimensión particular en el desarrollo de los estudiantes.

En la tabla por rangos, se evidencia que el 35,6% de los estudiantes cuentan con un nivel del manejo del estrés “mal desarrollado”, este es el porcentaje más alto en el estudio, lo que indica que más de un tercio de los adolescentes evaluados tiene un manejo del estrés mal desarrollado. Esto sugiere que estos jóvenes experimentan dificultades para controlar sus emociones y mantener la calma en situaciones de estrés. Es probable que respondan de manera impulsiva o con ansiedad ante situaciones de presión, sin contar con las estrategias necesarias para manejar de forma efectiva sus emociones. Este grupo requiere intervención urgente, ya que el estrés mal manejado puede afectar negativamente su rendimiento académico y sus relaciones sociales.

Así mismo, un porcentaje considerable de adolescentes muestra un manejo del estrés “muy bajo” (29,1%), lo que representa casi un tercio de la muestra. Estos adolescentes probablemente experimentan altos niveles de estrés y tienen pocas o ninguna herramienta para lidiar con él. Las reacciones emocionales intensas, como la irritabilidad, la frustración o el bloqueo emocional, son comunes en este grupo, lo que indica que necesitan apoyo para aprender a gestionar mejor sus emociones y las situaciones estresantes.

Por último, se destaca que un 14,9% de los adolescentes presenta un manejo del estrés “atípico y deficiente”, lo que significa que sus estrategias para enfrentar el estrés son notablemente ineficaces o inexistentes. Este grupo probablemente enfrenta dificultades importantes para manejar incluso situaciones de estrés leves o moderadas, lo que puede traducirse en respuestas des-adaptativas como evitación, aislamiento, o comportamiento disruptivo. Necesitan ayuda para desarrollar mecanismos básicos de afrontamiento del estrés.

Estos resultados indican que la gran mayoría de los adolescentes (79,6%) presentaron niveles bajos o deficientes en su capacidad de manejo del estrés, lo que es motivo de preocupación. Solo un pequeño grupo (2,3%) tuvo un nivel de manejo del estrés bien desarrollado o superior, lo cual revela que muchos adolescentes necesitan apoyo para desarrollar habilidades de afrontamiento más efectivas. Las intervenciones deberían centrarse en enseñar técnicas de regulación emocional, resolución de problemas y estrategias de manejo del estrés para mejorar el bienestar general de los adolescentes y reducir los efectos negativos del estrés en sus vidas cotidianas.

**Tabla 13. Dimensión Estado de Ánimo**

Estado de ánimo		
	Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	53	19,3 %
muy baja	45	16,4 %
mal desarrollada	62	22,5 %
adecuada	100	36,4 %
bien desarrollada	15	5,5 %
Total	275	100,0 %

**Fuente:** Elaboración propia con base en la escala de niveles de la Inteligencia Emocional Bar-On, adaptada (2015)



**Tabla 14. Medición por pregunta – Estado de Ánimo**

ESTADO DE ÁNIMO	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Me gusta divertirme.	10	3,6%	29	10,5%	107	39%	129	47%	275	100%
4. Soy feliz.	20	7,3%	58	21,1%	121	44%	76	27,6%	275	100%
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	57	20,7%	82	29,8%	82	29,8%	54	19,6%	275	100%
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	61	22,2%	116	42,2%	73	26,5%	25	9,1%	275	100%
19. Espero lo mejor.	25	9,1%	51	18,5%	85	31%	114	41,5%	275	100%
23. Me agrada sonreír.	36	13,1%	77	28%	90	32,7%	72	26,2%	275	100%
29. Sé que las cosas saldrán bien.	26	9,5%	38	13,8%	98	35,6%	113	41,1%	275	100%
32. Sé cómo divertirme.	63	23%	95	34,5%	70	25,5%	47	17,1%	275	100%
37. No me siento muy feliz.	60	21,8%	67	24,4%	76	27,6%	72	26,2%	275	100%
40. Me siento bien conmigo mismo (a).	44	16%	73	26,5%	96	35%	62	22,5%	275	100%
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.	16	5,8%	54	19,6%	106	38,5%	99	36%	275	100%
50. Me divierte las cosas que hago.	88	32%	65	23,6%	76	27,6%	46	16,7%	275	100%
60. Me gusta la forma como me veo.	75	27,3%	73	26,5%	73	26,5%	54	19,6%	275	100%

**Fuente:** Elaboración propia.

La información proporcionada en la Tabla 13, indica que el 58,2% de los estudiantes se encuentran en un nivel considerado entre "mal desarrollada" y "atípica". Estos estudiantes están caracterizados por la inseguridad, la falta de confianza en sí mismos, la ausencia de amor propio y una actitud negativa hacia sí mismos. Solo un pequeño porcentaje del 41,9 % de la población muestra iniciativa, sin embargo, corren el riesgo de disminuir y perder de vista sus metas.

Con respecto a los datos presentados en la tabla precedente de preguntas, se ha detectado que los estudiantes muestran una falta de autoestima y autoaceptación en relación

a su cuerpo. Además, se ha observado que tienen pensamientos negativos que les impiden progresar hacia sus metas, reduciendo su autoconfianza y subestimando su valía.

El nivel de estado de ánimo es crucial para comprender cómo los adolescentes se sienten y cómo estos sentimientos constantes afectan su motivación, energía y capacidad para actuar en la vida cotidiana. Este nivel impacta directamente en su disposición para iniciar y mantener comportamientos saludables, productivos y proactivos Bar-On (2015). Se puede ver que el porcentaje más alto de los adolescentes evaluados (36,4%) muestra un estado de ánimo “adecuado”, lo que indica que, aunque no es excepcional, su bienestar emocional es suficientemente estable para enfrentar las demandas diarias. Estos adolescentes son capaces de regular sus emociones de manera que no interfieren significativamente con su comportamiento o rendimiento, sin embargo, no están completamente exentos de fluctuaciones emocionales, lo que significa que podrían beneficiarse de intervenciones para fortalecer su estado de ánimo y motivación a largo plazo.

Por otro lado, se destaca que un 22,5% de los adolescentes presenta un estado de ánimo “mal desarrollado”, lo que indica que más de una quinta parte de la muestra enfrenta dificultades emocionales que impactan negativamente en su motivación y capacidad para realizar actividades cotidianas. Este grupo podría sentirse frecuentemente desmotivado, con emociones negativas persistentes como la tristeza, la frustración o el desinterés, lo que les dificulta iniciar o mantener comportamientos adecuados en diversas situaciones.

Así mismo, el 19,3% de los adolescentes tiene un estado de ánimo “atípico y deficiente”, lo que refleja una falta de estabilidad emocional considerable. Estos adolescentes probablemente experimentan emociones intensamente negativas y persistentes, como la apatía, la tristeza profunda o la ansiedad, lo que afecta gravemente su motivación y

comportamiento. Para este grupo, es esencial una intervención inmediata para evitar que el mal estado de ánimo afecte otras áreas de su vida, como el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y la salud mental.

Al comparar los resultados del estado de ánimo de los adolescentes con otros hallazgos a nivel nacional, como en Potosí, se observan similitudes importantes especialmente en la prevalencia de emociones negativas y la falta de verbalización de emociones positivas. En aquel estudio se identificó que los adolescentes tienden a emitir verbalizaciones negativas, utilizando palabras ofensivas entre ellos, este patrón de interacción puede inhibir la expresión de emociones positivas, lo que coincide con los resultados del presente estudio, donde un porcentaje considerable de adolescentes muestra un estado de ánimo mal desarrollado (22,5%), otro, atípico y deficiente (19,3%) y muy bajo (16,4%).

La falta de optimismo también es evidente en ambos estudios. En Potosí se menciona que los adolescentes rara vez se muestran optimistas frente a adversidades y que tienden a mantener una actitud negativa ante los problemas, lo que también se refleja en los datos obtenidos, donde solo el 5,5% presentó un estado de ánimo bien desarrollado. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes en ambos contextos, enfrentan dificultades para manejar sus emociones de manera positiva, afectando su bienestar emocional y motivacional.

Asimismo, el informe de Potosí destaca que los adolescentes no verbalizan sus emociones, optando en cambio por cambiar su conducta para atraer la atención de los padres o las autoridades. Esto refuerza los hallazgos de este estudio, donde se observa una ausencia de estudiantes con un estado de ánimo muy bien desarrollado o excelente (0%). La falta de

capacidad para expresar emociones positivas y gestionar adecuadamente los sentimientos parece ser un problema compartido entre ambos grupos.

A pesar de los intentos por mejorar el bienestar emocional de los adolescentes a través de talleres y charlas en Potosí, los resultados han sido efímeros. Esto sugiere la necesidad de intervenciones más sostenibles y profundas que trabajen en el fortalecimiento del estado de ánimo y la motivación de los adolescentes.

## **6.2 Segundo Objetivo**

- Implementar un programa para fortalecer la inteligencia emocional, en las dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés, y estado de ánimo, a través de una serie de técnicas y dinámicas que contribuyan a mejorar la gestión de sus emociones.

### **Sesión N° I**

#### **Diagnóstico Inicial**

**Tema:** Presentación del programa de inteligencia emocional

#### **Objetivos de la Sesión:**

Crear vínculos de confianza con los estudiantes

Evaluar el nivel de inteligencia emocional de los adolescentes

#### **Descripción de la sesión:**

Al inicio la practicante se presentó y dio a conocer las reglas del programa, el objetivo, metodología, duración y horario, de igual manera se explicó de forma general sobre la importancia de conocer, aprender y crecer en el nivel inteligencia emocional.

Luego se realizó una dinámica de presentación “La pelota preguntona”, el facilitador puso música de fondo, mientras la pelota iba girando de mano en mano alrededor del grupo;

y cuando paraba de sonar la música, la pelota se detenía. La persona que se quedaba con la pelota en la mano respondía a las preguntas: su nombre, su hobby y su debilidad.

Al finalizar con la anterior actividad, el facilitador se dirigió a los adolescentes para informarles que se les aplicara un cuestionario estandarizado para ver su nivel de inteligencia emocional, posterior a eso se manifestó el procedimiento y la administración del pretest, seguidamente se les paso todo el material para su respectivo llenado. Durante el llenado del cuestionario el facilitador iba respondiendo dudas que se les presentaba a los estudiantes.

**Observaciones:** Al inicio de la sesión, se observó que los adolescentes presentaron atención, respeto y disponibilidad para escuchar el tema que se trabajara con ellos. Aprovechando su escucha atenta, se pasó a explicar de forma general el tema, algunos de ellos preguntaron ¿para qué nos sirve tener inteligencia emocional?, entonces se habló que muchas veces se habla de la inteligencia cognitiva; y que se deja de lado la otra inteligencia que tiene que ver con lo afectivo y emocional de cada persona, siendo esta la base para un buen desenvolvimiento, por eso, es bueno reconocer e integrar emoción, pensamiento y comportamiento. Al terminar de explicarles se notó el interés de conocer más del tema y pidieron que la próxima clase se les hablara más del tema.

**Cierre:** Se puede decir que la primera sesión se llevó a cabo de manera positiva, creando un clima de confianza, ya que su participación fue muy activa. Y los adolescentes llegaron a ver la importancia del tema que se les impartirá en el programa, incluyendo dinámicas y técnicas, mostraron interés y atención. Por otra parte, llegaron a entender el concepto de inteligencia emocional y la importancia de aplicarla en su vida diaria.

**Referencia:**

**Actividad:** “La pelota preguntona” (WordPress, s.f.).

## **DIMENSIÓN 1**

### **Sesión II**

#### **(Habilidad intrapersonal)**

##### **Introducción:**

“Quien no sabe dónde ir no sabe el camino, sin embargo, todos estamos en camino, todos tenemos metas que alcanzar, ideales. Por el contrario, el que sabe su meta, el que tiene ideales, busca el camino, utiliza todos los recursos que tiene para lograr lo que se propone. Si alguien pone su ideal en desarrollar lo más positivo y quitar lo más negativo de su persona, logrará una vida y acciones diferentes a aquellos que se conforman solo con lo que tiene. Quien pone su ideal en hacer un mundo más humano, más justo, desarrollará una serie de cualidades en sí mismo y en los demás, y encontrará la felicidad en sus esfuerzos y en sus logros”.

**Tema:** ¿Quién soy yo”

##### **Objetivos:**

- Contribuir al descubrimiento de sí mismos.
- Que los adolescentes reflexionen acerca de la manera en la que se perciben.

##### **Descripción de la Sesión**

Esta sesión se inició con dos preguntas para retroalimentar los conocimientos anteriores a la sesión:

- ✓ **¿Qué es inteligencia emocional?**
- ✓ **¿Cuáles son sus componentes de la inteligencia emocional?**

Después de la retroalimentación, se realizó la dinámica “Me miro al espejo”, donde la facilitadora invitó a los adolescentes a formar una fila para que se acerque y pueda mirarse

al espejo por quince segundos con el fin de descubrirse, reconocerse como seres maravillosos e importantes para la sociedad.

En el momento en el que los estudiantes se acercaban al espejo, la facilitadora les hacía dos preguntas:

- ✓ **¿Quién es esta persona?**
- ✓ **¿Qué es lo que más te gusta de esa persona?**

Posteriormente la facilitadora pegó en la pizarra un papelógrafo que llevaba de título “Soy Importante”, se pidió que los estudiantes identificaran el lugar donde se sentían importantes: familia, colegio, amigos y otros. En este ejercicio todos los adolescentes participaron activamente.

#### **Observaciones:**

Al inicio de esta sesión, los estudiantes participaron activamente y expresaron:

- Saber expresar emociones y sentimientos
- Ser conscientes de nuestras emociones
- Saber manejar el estrés, enfado y depresión.

En la dinámica “Me miro al espejo”, se pudo apreciar que algunos estudiantes se sentían bien consigo mismos al mirarse al espejo y hasta se decían cosas bonitas como: qué guapo... eres hermosa..., otros se mostraban tímidos y recios al mirarse al espejo, a esos estudiantes se les ayudó a que puedan detener su mirada frente al espejo mientras les decía palabras positivas, provocando emociones a través del asombro, como una lagrima en su rostro.

En la última actividad sobre “Soy importante”, la mayoría de los estudiantes expresaron que su lugar seguro y de confianza son los amigos y colegio, y entre ese grupo

también estaba la iglesia y la banda, espacios donde reciben cariño, comprensión y escucha. Por otro lado, se observó que muy pocos escogieron a su familia como lugar seguro, por el hecho de que no reciben comprensión, hay peleas constantes y tienden a juzgarlos.

Después de crear un ambiente de confianza con los adolescentes y habiendo expresado sus preocupaciones, la facilitadora terminó la sesión haciéndoles repetir por tres veces las siguientes palabras: Yo puedo, Yo valgo, Yo soy importante.

### **Cierre:**

En esta sesión, se ayudó a los adolescentes a recocerse a sí mismos y desechar las falsas ideas que tienen de ellos mismos, sino a mirarse y motivarse con palabras positivas cuando se les presenta una dificultad. A través de los ejercicios y dinámicas se observó que los adolescentes reflexionaron de manera positiva, ya que abrieron la brecha para acercarse al facilitador y hablar sobre sus inquietudes y dificultades personales.

Por último, los adolescentes expresaron que les gustó la dinámica del espejo, ya que les ayudó en su vida diaria para reconocerse y valorarse a sí mismos.

### **Referencia:**

**Actividad 1:** “Me miro al espejo” (Rizaldo, 2019)

**Actividad 2:** “Soy Importante” (ONU, 2021, adaptado).

## **Sesión III**

### **(Habilidad intrapersonal)**

### **Introducción:**

La facilitadora inicio la sesión, leyendo un texto afín al tema, que dice: “En nuestra vida diaria, en las vivencias, siempre nos surgen emociones, sentimientos. Muchas veces no



nos damos cuenta, pero están ahí. Constantemente estamos pensando, estamos sintiendo algo...”  
(Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, pág. 35)

**Tema:** Empiezo a ser consciente de mis emociones

### **Objetivos**

- Aprender a identificar emociones.
- Saber identificar que emociones estamos sintiendo en cada momento.

### **Descripción de la sesión:**

En esta sesión se hizo una retroalimentación del tema anterior, donde el facilitador pidió a tres estudiantes pasar al frente, quienes expresaron, de forma reflexiva, lo que aprendieron de las técnicas dinámicas y mencionaron:

- Me hago más consciente al mirarme al espejo.
- Cada vez que me siento mal... repito la frase que se enseñó en clase “Yo me amo y soy importante”.
- Me ayudo a valorarme.
- Ser consciente de quien soy

Antes de iniciar las actividades, la facilitadora explicó la diferencia entre emoción y sentimientos con el fin de que puedan diferenciar y no se confundan al momento de identificarlas. Por eso, se les explicó con ejemplos, la intensidad que tiene la una de la otra. Después, la facilitadora puso diferentes tarjetas que llevaban escrito diferentes nombres de emociones, por ejemplo:

Alegría	Impotencia	Seguridad	Amor	Odio
Miedo	Optimismo	Confianza	Compasión	Tristeza
Respeto	Felicidad	Optimismo	Alborozo	Aceptación
Hostilidad	Alegría	Miedo	Preocupación	Vergüenza
Celos	Pena	Afinidad	Rabia	Resentimiento
Desesperanza	Soledad	Amistad	Enemistad	Agradecimiento

Luego, se les pidió a los adolescentes que respondan a dos preguntas:

- ¿Cuáles de estas emociones haz sentido alguna vez?
- Ahora escribe cuándo, cómo y dónde las sentiste.

En la siguiente actividad, se les hizo trabajar en parejas donde comentaron y describieron el por qué se sentían así en ciertas situaciones, como:

- Estamos en la plaza esperando a que llegue la mayoría de nuestros compañeros, que aún no han llegado. Al final llegan tarde y no saludan. (emociones)
- Sé mucho de música, y cuando empiezo a hablar de ello con los amigos y amigas, ellos me ignoran y no me escuchan. (emociones).
- Mi primo/a que me molesta, viene a dormir a nuestra casa. (emociones)

Al final de la sesión, la facilitadora dio una tarea a los adolescentes para que presenten durante cada sesión, donde se les explicó que debían hacerla en su archivador de la materia de Psicología, que consistió en anotar tres emociones que sentían durante el día, cuyo objetivo fue que los adolescentes reconozcan y pongan nombre a cada emoción.

## CUADRO DE EMOCIONES

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Ira					
Egoísmo					
Amor					

Fuente: Elaboración propia

### Observaciones:

Al inicio de la tercera sesión los adolescentes se mostraron receptivos y atentos, a la vez participaron activamente en el momento de la retroalimentación que se hizo de la anterior sesión.

En la primera actividad “*Mis Emociones*”, se observó que la mayoría de los estudiantes pudieron identificar y anotar cuándo, cómo y dónde siente de la lista de emociones que se les dio. Así mismo, algunos de ellos expresaron las emociones que mayormente sienten, entre sus respuestas mencionaron: *enfado, alegría y amor*

En la segunda dinámica “Ahora siento...”, en la que se trabajó en grupo de pares, se observó que la mayoría sí pudo coordinar con la persona que les tocó, pero hubo tres estudiantes que lo hicieron individualmente. De esa manera la facilitadora les guió y acompañó; sin embargo, el trabajo que hicieron todos fue fructífero porque anotaron las emociones que consideraron expresarían en las situaciones que se les dio en la hoja. Entre sus respuestas mencionaron: enfado por llegar tarde, falta de empatía hacia la otra persona y enojo por interrumpir su espacio, etc.

Por último, cuando se les dio la tarea “Cuadro de emociones” para presentar en cada encuentro, al inicio se pudo ver poca disponibilidad, pero la facilitadora hizo la reflexión y

explicó la importancia de anotar sus emociones y sentimientos, ya que les ayudará para gestionar mejor cada uno de ellos. De esa manera los estudiantes se motivaron y dispusieron hacer dicho trabajo.

**Cierre:**

Se logró a que los adolescentes pudieran identificar sus emociones y sentimientos, sobre todo la capacidad de reconocerlos y poner nombre, así mismo, expresar cada uno de ellos. Al final de la sesión quedaron motivados y con ganas seguir aprendiendo.

**Referencia:** Las siguientes actividades fueron tomadas de (Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 38 - 38)

**Actividad 1:** “Mis emociones”

**Actividad 2:** “Ahora siento”

**Actividad 3:** “Cuadro de emociones”

## **Sesión IV**

### **(Habilidad intrapersonal)**

**Introducción:**

La facilitadora inició la sesión, leyendo un texto: “Cuando me sonrojo, me alegro, tengo miedo, me enfado... el cuerpo refleja de una manera u otra lo que estoy sintiendo”.

**Tema:** Conocer y nombrar emociones

**Objetivos**

- Conocer nuestras emociones y lo que las produce, y compartirlas con nuestros compañeros y compañeras

**Descripción de la sesión:**

Se empezó la sesión con la lectura de un texto acorde al tema, posteriormente se pasó a revisar la tarea y firmar su “cuadro de las emociones” semanal.

Después la facilitadora, según la lista de los estudiantes, sacó a tres personas a pasar al frente para junto a ellos hacer la retroalimentación de la anterior sesión.

En la primera actividad “Me sonrojo”, el facilitador repartió a los estudiantes unas hojas con frases para que completen con tres acciones en cada situación, por ejemplo:

- Me sonrojo... cuando...
- Me sudan las manos, la cara... cuando...
- Arrugo la frente...cuando...
- Me muerdo las uñas...cuando...

En la segunda actividad “Conozco las emociones del resto”, la facilitadora escribió en la pizarra la pregunta:

- “Qué es lo que te preocupa cuando te enfadas, cuando me pongo nervioso/a...?”

Luego que cada estudiante respondió a la pregunta en su cuaderno, se abrió la plenaria para comentar o compartir.

**Observaciones:** En esta sesión los estudiantes mostraron atentos y predispuestos para escuchar el texto introductorio. Y en el momento que pasó la facilitadora a revisar la tarea del cuadro de emociones, se pudo observar que la gran mayoría pudo cumplirla con la tarea, sin embargo, algunos expresaron su dificultad y olvido para realizarla porque no tuvieron tiempo ni espacio.

En la actividad “Me sonrojo”, se observó que los estudiantes pudieron con facilidad identificar sus acciones en diferentes situaciones que se les presentaron como ejemplos.

Algunos de los adolescentes se acercaron a la facilitadora para sacar sus dudas sobre lo que habían escrito y si era lo correcto.

En la actividad “Conozco las emociones del resto”, se observó que todos se dispusieron con seriedad a responder la pregunta que se les puso en la pizarra. Y en el momento que tuvieron que compartirla y expresaron:

- Que les cuesta muchas veces ponerse en el lugar del otro.
- Que no miden sus palabras de enfadarse.
- Que le da miedo de herir sus sentimientos
- Piensa en que dirán los demás al ver su reacción.
- Que llora después de actuar inadecuadamente.
- Con sus participaciones reflexivas se concluyó la sesión.

**Cierre:** Se logró que los adolescentes sean más conscientes de sus emociones, sobre todo a no tener miedo a expresar lo que piensan y sienten, pero de manera adecuada frente a sus dificultades. Así mismo, al final de la sesión algunos se aproximaron a la facilitadora para pedirle conversar.

**Referencias:** Las actividades han sido tomadas de (Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 44 - 45)

**Actividad 1:** “Me sonrojo”

**Actividad 2:** “Conozco las emociones del resto”

## Sesión V

### (Habilidad intrapersonal)

#### Introducción:

La facilitadora inicio la sesión, leyendo un texto al tema que dice: “Cuando metemos la pata sin querer, no nos damos cuenta de las consecuencias que eso puede tener en el resto. Muchas veces no tenemos en cuenta lo que puede sentir la otra persona”.

**Tema:** Que cada uno/a acepte sus meteduras de pata

#### Objetivos

- Ser conscientes de las consecuencias que nuestros actos pueden tener en el resto.

#### Descripción de la sesión:

Se empezó la sesión con la lectura de un texto acorde al tema, posteriormente se pasó a revisar la tarea y firmar su “*cuadro de las emociones*” semanal. Después la facilitadora se dirigió a los estudiantes para sacar lo que aprendieron de la anterior sesión.

En la primera actividad “*A veces meto la pata... ¿Y qué?*”, la facilitadora leyó la siguiente historia:

Imaginemos que formamos parte de un equipo deportivo, y que, tras ganar un partido importante, la persona que entrena y otras personas ayudantes nos invitan a una merienda-cena. Han aceptado la invitación con alegría. Después de que las personas entrenadoras hagan la compra y preparen la merienda-cena en el club, acudan todos.

Lo están pasando muy bien, comiendo lo que les gusta, contando chistes y anécdotas. De pronto, un amigo (Jon) coge un trozo de pan y, riéndose, se lo lanza con toda su fuerza a Aitor dándole en el ojo. El resto de amigos y amigas han empezado a reírse, y la reacción de Aitor ha sido levantarse de la mesa y salir del club llorando. Algunos y algunas han empezado a defender a Aitor y otros, en cambio, a Jon. Los que se han puesto en contra de Jon, le han responsabilizado de romper el clima. ¡Lo has hecho mal! -dicen-. Sabes que Aitor es muy sensible, y no has ido por el camino correcto

Después de la lectura reflexiva, la facilitadora escribió algunas preguntas para que los estudiantes respondan en su carpeta:

- ¿En qué te ayuda pedir disculpas?
- ¿En qué ayuda al que lo recibe?
- ¿Todos los daños exigen ser perdonados? Si/no por qué?
- ¿Por qué nos cuesta pedir perdón?

En la segunda actividad “*Sé pedir perdón*”, la facilitadora entregó a los estudiantes una hoja bond tamaño carta, donde escribieron el nombre de la persona a quien quieran pedir perdón y recibirlo; además de las razones.

- Quiero pedir perdón a .... ¿Por qué?.....
- Quiero que me pida perdón.... ¿Por qué?.....

Después de terminar con las actividades de la sesión, la facilitadora explicó el concepto de prejuicio y los estudiantes escribieron de forma anónima los prejuicios que tienen antes de conocer a una persona. Después depositaron la hoja en una cajita decorada para que la próxima sesión se la lean, analicen y reflexionen.

**Observaciones:** Al inicio de la sesión, se observó que los estudiantes estaban algo estresados por tareas académicas, sin embargo, se realizó un ejercicio de relajación y respiración, acción que les llevo a trabajar activamente en las actividades de la sesión. Sin embargo, se pasó a revisar previamente la tarea y firmar su “*cuadro de las emociones*” semanal.

En la actividad “*A veces meto la pata... ¿Y qué?*”, al momento de responder las preguntas, los estudiantes lo hicieron con mucha seriedad y reflexión. Al momento de compartir mencionaron que el orgullo, la culpa, el rechazo y la reacción del otro hace que les cuesta pedir perdón o aceptar el perdón.



En la actividad “*Sé pedir perdón*”, los estudiantes mayoritariamente mencionaron que les gustaría quisieran que sus padres les pidan perdón porque no les toman atención ni reciben cariño. Por otro lado, están los amigos que les critican y no miden sus palabras y acciones.

Después de la reflexionar, la facilitadora entregó unas hojas a los adolescentes para que escriban sus prejuicios sobre las personas (escribieron de forma anónima, sin nombres y curso), de esa manera concluyó la sesión y quedó pendiente la lectura para la próxima sesión.

**Cierre:** Se logró que los adolescentes recocer sus emociones y darse cuenta cuando no saben expresarse y decir las cosas, creando conflictos consigo mismos y los demás, de esa manera pudieron reflexionar de manera óptima lo que significa pedir y recibir perdón.

**Referencias:** Las siguientes actividades fueron tomadas de (Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, pág. 54 y 61)

**Actividad 1:** “A veces meto la pata... ¿Y qué?”,

**Actividad 2:** “Sé pedir perdón”

## Sesión VI

### (Habilidad intrapersonal)

#### **Introducción:**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “A menudo, damos opiniones de nuestros amigos/as sin pensar demasiado, y eso hace que “etiquetemos” a las personas, sin darnos cuenta de que podemos hacerles mucho daño y que pueden sentirse verdaderamente mal”.

**Tema:** Ser capaz de utilizar los prejuicios con sentido.

## Objetivos

- Darnos cuenta de que a veces tenemos prejuicios sin sentido.
- Reflexionar sobre cómo puede sentirse el resto a causa de los prejuicios.

## Descripción de la sesión:

La sesión se inició con la revisión y firma del cuadro de las emociones, posteriormente la facilitadora preguntó a los estudiantes que hagan memoria de lo realizado en la anterior sesión, y mencionaron:

- Darse cuenta cuando lastimamos a los demás.
- Ser valiente para pedir perdón.
- Hacernos cargo de nuestras acciones.
- Saber perdonar y pedir perdón.

Después de hacer la retroalimentación de la sesión anterior, se pasó a explicar a los estudiantes en la pizarra sobre lo que significa la palabra prejuicios y los diferentes tipos de prejuicios (raciales, género, clase social, apariencia y edad). Al mismo tiempo la facilitadora hizo participar a los estudiantes para que den ejemplos en relación a los tipos de prejuicio. Al culminar la explicación se procedió a leer los prejuicios que escribieron la anterior sesión. En la actividad “*No me gusta que me llamen... no me gusta*”, se dio a los jóvenes unas preguntas sobre el prejuicio para que respondan reflexivamente en su cuaderno de psicología:

- ¿Qué tipo de prejuicio has tenido?
- ¿Tienes razones para juzgar a un compañero/a, profesor/a?
- Si la respuesta es afirmativa, ¿por qué?
- ¿Te parece apropiado hacerlo?

**Observaciones:** Desde el inicio de la sesión, se observó que los estudiantes estaban disponibles y atentos para llevar cada una de las actividades, por otra parte, la mayoría se dispuso a presentar la tarea “cuadro de sus emociones”, y estuvieron atentos para escuchar el tema de “prejuicio”. Y en el momento que se leyó los prejuicios que escribieron se colocaron algo nerviosos, pero a la vez atentos para escuchar las experiencias de prejuicios de sus compañeros. Culminaron con en su rostro sobre lo que escribieron sus compañeros, por ejemplo:

- Es chismoso.
- Es doble cara.
- No me gusta su color de piel.
- Es egoísta.
- Es feo.
- No me cae bien.

En la segunda actividad donde respondieron a las preguntas, se observó su seriedad y actitud reflexiva, por el hecho de que muchos se acercaron a la facilitadora para despejar sus dudas, de esa manera se hicieron más conscientes de sus pensamientos y acciones.

Después de las actividades, la facilitadora preguntó a los estudiantes: ¿Con qué aprendizaje se quedan de la sesión?

- Ser más empáticos con los demás
- Pensar antes de decir las cosas a los demás
- Reconocer nuestros errores
- Saber lo que significa un prejuicio
- Que los prejuicios alejan y dañan a los demás

**Cierre:** Los adolescentes se dieron cuenta que tener un prejuicio no tiene sentido. Reflexionaron este tema, a través de ejemplos de la vida diaria, ya sean de grupo de amigos o colegio. Actividades que les ayudó hacerse más conscientes y lo que puede provocar.

### **Referencias**

**Actividad 1:** “Tema de prejuicio” (Tomado de Ungaretti 2016)

**Actividad 2:** “No me gusta que me llamen... no me gusta”, (Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, pág. 63).

## **CONCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN - INTRAPERSONAL**

De acuerdo con las sesiones llevadas a cabo, se constató que las adolescentes han logrado adquirir una auto-comprensión personal al descubrir tanto sus fortalezas como sus debilidades y proyecciones; pudieron tomar decisiones y expresar abiertamente sus emociones negativas: tristeza, duda y enojo. De esta manera, han asimilado el impacto que sus emociones tienen en sus pensamientos y acciones.

### **DIMENSIÓN 2**

### **INTERPERSONAL**

#### **Introducción:**

La facilitadora, antes de iniciar esta dimensión con las actividades, pasó a leer un texto introductorio: A menudo nos damos cuenta de que no tenemos el mismo ánimo para hacer actividades cotidianas. Algunas veces nos sentimos contentos y eso nos motiva a hacer las tareas de buena gana; otras, sin embargo, nos sentimos sin ganas de hacer nada y nos damos cuenta de que estamos tristes. Es cierto que nuestras emociones condicionan nuestro comportamiento y que nuestro comportamiento crea nuevas emociones. Sin embargo,

mediante el razonamiento podemos conseguir que nuestra actitud sea la adecuada, y también modificar nuestras relaciones interpersonales.

## Sesión VII

### (Habilidad interpersonal)

**Tema:** Soy consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y comportamiento

#### Objetivos

- Saber distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento.
- Saber que tanto las emociones como el comportamiento pueden ser controlados a través del pensamiento.

#### Descripción de la sesión

La sesión se inició con la revisión y firma de tareas del “cuadro de sus emociones”, después la facilitadora pidió a tres estudiantes para pasar frente de los demás para decir lo que aprendieron de la anterior sesión.

En la actividad “*Actuamos como pensamos*”, la facilitadora conformó grupo de pares, donde los participantes escribieron sus emociones, pensamientos y comportamientos, según los ejemplos que se les dio:

- “Cuando me enteré de aquello sentí miedo y.....” (Comportamiento)
- “Cuando no me hiciste caso al cruzarnos en la calle, pensé que no querías ser mi amiga/o y sentí .....”

- “Hoy, al levantarme temprano, he pensado....., lo cual me ha alegrado, y me he puesto a dar saltos.

Al final de la actividad, los adolescentes compartieron las emociones, pensamientos y comportamientos que escribieron en su hoja.

**Observaciones:** Los adolescentes presentaron sus tareas del cuadro de emociones, algunos bien detallados y dibujados. Quienes compartieron su aprendizaje anterior lo hicieron reflexivamente con un mensaje propio para sus compañeros, cada curso demostró sus peculiaridades e hicieron que sus compañeros (as) escuchen con atención, los siguientes ejemplos:

- Reconocer nuestros errores
- Saber lo que significa un prejuicio
- Que los prejuicios alejan y dañan a los demás

En el trabajo de pares, se observó el buen desempeño de los estudiantes en equipo, quienes dieron sus opiniones por escrito, sin embargo, hubo dos cursos donde a los participantes les costó realizar su trabajo porque no estaban concentrados debido a sus exámenes. La facilitadora apresuró la actividad y luego ofreció un espacio para que repasen los temas para su examen.

**Cierre:**

La mayoría de los adolescentes lograron diferenciar entre emoción, pensamiento y comportamientos. El trabajo que realizaron en parejas, les ayudó identificar con más precisión las emociones y comportamientos, dándose cuenta que ambas deben ser controlados a través del pensamiento.

**Referencias:** La siguiente actividad (tomada de Urdangarin, Izaguirre y Lakunza, 2008)

**Actividad 1:** “Actuamos como pensamos”.

## **Sesión VIII**

### **(habilidad interpersonal)**

#### **Introducción:**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “Las emociones tienen mucha fuerza. Moldean nuestro comportamiento. Nos conducen a responder de una u otra forma. Nuestras emociones, además, afectan a todo nuestro cuerpo. Cuando estamos tristes, cuando estamos alegres, cuando tenemos miedo, cuando estamos enfadados/as... todo el cuerpo se adapta: la cara, los latidos del corazón, la respiración, el temblor de las piernas, sentimos sensaciones en todo el cuerpo”.

**Tema:** Soy capaz de expresar mis emociones de forma adecuada

#### **Objetivos:**

- Saber distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento.
- Saber que tanto las emociones como el comportamiento pueden ser controlados a través del pensamiento.

#### **Descripción de la sesión:**

Al inicio de la sesión, como de costumbre, se revisó y firmó el cuadro de emociones. Luego, la facilitadora retroalimentó aspectos centrales de la anterior actividad con la ayuda de los estudiantes.

En la actividad “*expresión emocional*”, la facilitadora entregó una hoja a cada estudiante para que expresen sus emociones y cómo se comportan en ciertas situaciones:

Cuando me enfado hago.....y pienso.....

Cuando me asusto hago.....y pienso.....

Cuando estoy contento/a hago.....y pienso.....

Cuando estoy triste hago.....y pienso.....

Cuando me avergüenzo hago.....y pienso.....

Al final del ejercicio, la facilitadora condujo a adolescentes para que compartan, de forma voluntaria, alguna situación escrita en la hoja.

También se les hizo dibujar una figura humana con tres elementos, en base a la triangulación entre emoción (corazón), pensamiento (cabeza) y comportamiento (persona). Seguidamente, les pidió que escriban una historia donde expresen emociones y comportamientos inadecuados, mientras buscaban nuevas estrategias para cambiar la historia que escribieron.

**Observaciones:** Al inicio de la sesión, se observó inquietos a los estudiantes en el momento que comenzaron a expresar sus emociones y estados de ánimo. Ante lo sucedido, la facilitadora guio a los estudiantes a respirar profundamente, así pudieron canalizar algunas emociones negativas y estrés que tenían. Así, les ayudó a bajar su tensión y el cúmulo de emociones del momento. Después, todos se dispusieron a trabajar durante la sesión. En la presentación del cuadro de emociones se percibió que no detallaron ninguna como habitualmente lo hacían; sin embargo, en el momento de la retroalimentación hubo interesantes aportaciones:

- Saber reconocer nuestros errores



- Saber lo que significa un prejuicio
- Que los prejuicios alejan y dañan a los demás

Saber expresar lo que sentimos sin dañar a los demás.

En la actividad “*expresión emocional*”, los estudiantes trabajaron reflexivamente al reconocer sus emociones y comportamientos. Y en el momento de compartir sobre estas dos acciones, se dieron cuenta que no piensan antes de actuar o qué pasaría si alguien empuja y pega a través de la ira o rabia.

En la segunda actividad sobre dibujar y crear su historia en base a la triangulación de Sentir- pensar y actuar, todos los estudiantes mostraron interés y creatividad, destacando que varios de los estudiantes plasmaron inclusivamente sus historias de vida en familia o amigos.

**Cierre:** Se logró que los estudiantes puedan distinguir entre una emoción, comportamiento y pensamiento; a la vez pudieron identificar y reflexionar sobre la importancia de unir entre la emoción, pensamiento y comportamiento, así mismo, se dieron cuenta que todo comportamiento tiene sus consecuencias de una mala gestión de emociones.

## **Referencias**

**Actividad 1:** “expresión emocional” tomado de Urdangarin, Izaguirren y Lakunza, 2008.

**Actividad 2:** “triangulación de Sentir-pensar-actuar” tomado de Sagrista, 2016.

## **Sesión IX**

### **(Habilidad interpersonal)**

#### **Introducción:**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “Cuando nos sentimos bien, también sentimos así nuestro cuerpo: agilidad, tranquilidad, alegría, sonrisa...

Cuando nos sentimos mal, lo manifestamos también en el cuerpo: temblor, llanto, pesadez, pereza, falta de ganas... Nuestras emociones tienen un papel muy importante a la hora de construir nuestro bienestar. Por tanto, el control y la regulación de las emociones y una forma adecuada de expresarlas pueden ayudarnos a sentirnos mejor. Regulando las emociones y comportándonos adecuadamente podemos obtener equilibrio, tranquilidad, alegría y optimismo para nuestra vida. Ser feliz también está en nuestras manos”.

**Tema:** Aprender a regular las emociones

### **Objetivos**

- Ser consciente de que las emociones pueden ser reguladas.
- Saber regular y expresar de forma adecuada las emociones.

### **Descripción de la sesión**

La sesión se inició con el texto introductorio al tema, después como es habitual la facilitadora pasó a revisar y firmar su cuadro de emociones de los estudiantes. Al terminar se realizó la retroalimentación reflexiva de la anterior sesión.

En la actividad “*Yo regulo mis emociones*”, la facilitadora leyó a los estudiantes una sobre la cual contestaron algunas preguntas.

“Esta mañana Alex se ha levantado antes que su padre. Ha preparado él el desayuno para los dos. El padre le ha mirado a su padre a los ojos y aunque dice que aún está enfadado, le ha dicho que quiere hablar de lo ocurrido en los días anteriores.

Mientras desayunaban, Alex le ha dicho a su padre que él no debía haberse enfadado, y que, aunque sí es cierto que se levantó tarde, la víspera había estado trabajando hasta tarde. Le ha dicho que le resulta difícil olvidar lo que le dijo anteayer por la mañana, pero que también entiende que su padre tenga preocupaciones en el trabajo. Alex acepta que se portó mal: cerrar con un portazo y marcharse... Pero no podía controlar aquel enfado. Ahora lo entiende todo mucho mejor, ha sido una buena lección también para él...

El padre ha abrazado a Alex, se le notaba contento y emocionado, e incluso tenía los ojos humedecidos... Han salido juntos de casa, el padre le ha llevado en coche a la escuela y, cuando iba a salir, le ha guiñado el ojo. Alex ha entendido lo que le quería decir. Ha levantado la mano y ha dicho adiós a su padre. Camina contento hacia su clase.”

### **Preguntas:**

- ¿Qué pensó Alex para regular el enfado que tenía contra su padre y para cambiar su comportamiento?
- ¿En qué ha cambiado su comportamiento? ¿Cómo se ha comportado Alex con su padre?
- Y el padre, ¿qué emoción siente con los hechos ocurridos hoy?
- ¿Cómo ha expresado sus emociones?
- ¿Qué emoción ha sentido el padre?
- ¿Qué ha provocado el cambio: ¿la emoción, el comportamiento o el pensamiento?

**Observaciones:** En esta sesión se vio que los adolescentes presentaron de forma responsable su cuadro de emociones, a la misma vez participaron activamente en la retroalimentación que se hizo en cada grupo, entre la reflexión aportaron lo siguientes:

- Saber controlar mi enfado
- Saber que toda emoción tiene que pasar por la razón para luego actuar
- Cuidar la manera de comportarnos
- Pensar antes de actuar
- Reconocer cada una de mis emociones y sentimientos

En la actividad “*Yo regulo mis emociones*”, los estudiantes reflexionaron en torno a las preguntas en base a la historia. Algunos de ellos se acercaron a la facilitadora para despejar sus dudas sobre las preguntas, y ese les ayudó a responderlas.

**Cierre:** En esta sesión los adolescentes pudieron ser conscientes de lo que provoca una emoción mal gestionada, así mismo, se dieron cuenta la importancia de expresar adecuadamente sus emociones para que su manera de actuar sea distinta y apropiada.

**Referencias:** La siguiente actividad ha sido tomada de Urdangarin, Izaguirre y Lakunza, (2008).

**Actividad 1:** “Yo regulo mis emociones”,

## **Sesión X**

### **(Habilidad interpersonal)**

#### **Introducción:**

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema que dice: “Debemos aprender a regular nuestra actitud, impulsos... para actuar ante diversos sucesos de nuestra vida diaria. Una buena técnica de relajación y regulación es trabajar la respiración. Respirar adecuadamente y saber poner en práctica esta técnica cuando la necesitemos nos podrá ayudar a canalizar de forma correcta la ira, la frustración, el malestar”.

**Tema:** Hacer frente a situaciones creadas por emociones intensas

**Objetivos:**

- Debo saber cómo respondo cuando suelo sentir emoción – miedo, enfado
- Aprenderemos la mejor manera de regular emociones negativas.

**Descripción de la sesión:**

Al inicio de la sesión como es habitual se revisó y firmó el cuadro de emociones a los estudiantes. Luego, la facilitadora escogió a tres estudiantes para expresar al grupo de compañeros de lo que aprendieron de la sesión anterior.

En la actividad *“Relajémonos a través de la respiración”*, la facilitadora guía el ejercicio en tres partes: A cada estudiante se le hizo sentar en una silla y se le pidió que piense sobre lo siguiente: “Sentado en tu silla, cierra los ojos y piensa en una situación real que te haya ocurrido a ti, una situación que te haya “sacado de quicio”, que te haya hecho sentir emociones como el enfado, la ira, la frustración... y que haya acarreado consecuencias negativas”.

- Piensa en ellos y ellas...
- Se dejó unos minutos para que lo piense...

Para realizar el ejercicio de relajación, se eligió un lugar adecuado, donde cada estudiante pudo permanecer tumbado/a en el suelo. se eligió un espacio adecuado, de forma que el alumno o alumna pueda estar tumbado/a en el suelo. Se puso música de fondo, acorde con la situación, en tanto guiaba la acción con las siguientes frases:

“Te tumbarás en el suelo, dejarás tu cuerpo libre... dejarás la cabeza y la cara relajadas... apoya tu lengua sobre tus dientes para que también se relaje... el cabello suelto, libre... la boca cerrada... comenzarás a respirar por la nariz... siguiendo el camino que hace el aire que respiras... y sentirás que estás disfrutando... estás respirando, tranquilo, tienes

las manos, el pecho, vientre relajados... estás disfrutando, eres consciente de cómo se mueve tu vientre... estás disfrutando y estás tranquilo/a... las piernas están sueltas, también los pies, eres consciente de los movimientos del vientre... continúas respirando... tranquilo/a, contento/a... estás gozando, una vez que has relajado las partes del cuerpo te centrarás en el camino que realiza el aire que aspiras, ha entrado por la nariz, va a través de la garganta... estás tranquilo/a, estás disfrutando... imaginas el camino entre el esófago y el estómago... estás tranquilo/a, disfrutando, enseguida te das cuenta de cómo se mueve el vientre... estás tranquilo/a... debes volver de nuevo a la realidad... Poco a poco, tus músculos han comenzado a moverse, pero estás tranquilo/a... no cambiar el ritmo de la respiración... pero la cara, las manos, las piernas, comienzan a moverse...

Debes volver a la realidad, poco a poco vas abriendo los ojos... eres consciente de que estás tumbado/a en clase, en una colchoneta.

Se le pidió a cada participante que cierre nuevamente los ojos, mientras dijo:

Cierra los ojos y piensa en la misma situación que has pensado antes de comenzar el ejercicio de respiración, y vive el enfado, la ira, la frustración, todo lo que te ha hecho sentir... en el momento en que empieces a sentir esas emociones, aplica la técnica que has aprendido... trata de respirar poco a poco y, al tiempo, piensa en qué final te gustaría que tuviera la situación en la que has pensado...“El suceso ha terminado adecuadamente y eres consciente de que te sientes mejor que la primera vez que has hecho el ejercicio”.

Al finalizar esta técnica, la facilitadora pasó una hoja a cada estudiante para que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Te ha costado el ejercicio o lo has podido seguir fácilmente?

- ¿Cómo te has sentido cuando has tenido que pensar en la situación que te “saca de quicio”?
- ¿Se te ha hecho fácil? ¿Desagradable?
- Cuando has recordado la situación, ¿has sentido enfado, ira?
- Tras el ejercicio de relajación, ¿te has sentido igual que al principio?
- ¿Cómo se ha quedado tu cuerpo? ¿Relajado? ¿Con los músculos relajados?
- ¿Te has sentido a gusto? ¿Has disfrutado del ejercicio?
- Cuando has vuelto a tu sitio, ¿estabas más tranquilo/a?
- ¿Era adecuada la solución a la situación?
- ¿Se te ha hecho fácil encontrar una solución positiva?

### **Observaciones**

En un primer momento de la sesión, se observó que los adolescentes poco a poco asumieron responsablemente la actividad: cuadro de emociones. Por otro lado, pusieron mucho entusiasmo e interés en escuchar a sus compañeros (as) en el momento de la retroalimentación del tema anterior, en sus reflexiones mencionaron:

- Aprender a manejar el enfado.
- Ser consiente de mis emociones.
- Pensar antes de actuar.
- Saber expresar lo que siento.

En la actividad “*Relajémonos a través de la respiración*”, se observó a los estudiantes con dificultades para entrar en un clima de concentración y silencio. La música instrumental de fondo ayudó les ayudó a concentrarse hasta cerrar sus ojos. Con ello, pudieron cumplir instrucciones de la guía de relajación, cabe destacar que algunos(as) se relajaron tanto que

llegaron a dormirse. La facilitadora ayudó paulatinamente a despertarles. Después del ejercicio, respondieron a las preguntas; rescata las siguientes:

- Sentí que mi cuerpo se adormecía.
- Me relajé tanto que no me di cuenta que me dormí.
- Al inicio me fue difícil concentrarme, por el hecho de pensar en las cosas que me estresan o me sacan de quicio.
- Me ayudo a relajarme.
- Me hacía falta relajarme.
- Me ayudo a centrarme en sí mismo.
- Reconocer el porqué del estrés.

### **Cierre**

A los adolescentes les gustó mucho el ejercicio de relajación, donde pudieron experimentar varias sensaciones, logrando reconocer el porqué de sus emociones de enfado o miedo y han podido descubrir las diferentes consecuencias de encontrarse con ciertas emociones y aprender a enfrentarlas.

### **Referencias:**

**Actividad 1:** “Relajémonos a través de la respiración”, tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, p. 86 - 88.

## **Sesión XI**

### **(Habilidad interpersonal)**

### **Introducción**

La facilitadora inició la sesión leyendo el texto siguiente: “La resiliencia nos permite recuperarnos después de una experiencia traumática, y sobreponernos a una situación de



pérdida física, psíquica o emocional. Aunque no lo parezca, todos contamos con esta habilidad, pero es necesario poner en marcha acciones para trabajar la resiliencia y que esta se fortalezca día a día. Esto nos permitirá manejar nuestras emociones y lograr la flexibilidad y el balance que requerimos en los peores momentos”.

**Tema:** Resiliencia

**Objetivo:**

- Enseñar a manejar sus dificultades y toma decisiones

**Descripción de la sesión**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio del tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. La facilitadora retroalimentó con preguntas sobre la anterior sesión y los adolescentes narraron las experiencias y las emociones, que sintieron al momento de realizar el ejercicio de relajación.

Al final se proyectó el tema de “Resiliencia” para que los adolescentes entiendan de la mejor manera lo que significa dicha palabra. Después de terminar con la presentación se puso un video para que reflexionen y compartan en el aula.

**Observaciones**

Al momento de revisar el cuadro de emociones, los estudiantes dieron la excusa de no poder realizar esta actividad porque la semana tenían muchas tareas, pero solo algunos presentaron el trabajo responsablemente lo cual afectó la retroalimentación con resultados deficientes. Pese a ello, a medida que avanzó con la sesión incremento la atención, debido por lo interesante de la proyección del tema y la reproducción de un video. Así, reflexionaron y expresaron su sensibilidad (tristeza y lágrimas), a la vez el video.

De esa manera, los estudiantes estuvieron receptivos y atentos, al sentirse emocionados (as) con la historia de superación. Después, la facilitadora les hizo repetir tres veces: “ustedes pueden”, “ustedes son inteligentes” y “ustedes son importantes”, palabras que les llevó a cuestionarse y crear un ambiente de silencio para luego mirarse así mismo.

### **Cierre**

Los adolescentes reflexionaron la toma de decisiones y las dificultades que pudieran tener. Así también se les presentó aprendieron a manejar sus emociones y ser flexibles para encontrar el balance personal.

### **Referencias**

**Actividad 1:** Tema de resiliencia (Cachay, 2014)

Actividad 2: Video reflexivo (Rivan, 2022)

## **CONCLUSIÓN GENERAL DE LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL**

De acuerdo con las sesiones llevadas a cabo, optimizó el mantenimiento de las relaciones sociales, debido a que, inicialmente, en algunos cursos existía rivalidad. En consecuencia, se produjo un cambio de actitud; sintieron comenzaron a apreciar y valorar mutuamente, ello propició la creación de vínculos de confianza y amistad. Finalmente, se reforzó el hábito de guardar silencio para escuchar y comprender los sentimientos de los demás.

## **Sesión XII**

### **(Habilidad Adaptabilidad)**

#### **Introducción:**

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema que dice: “Para poder hacer frente de forma adecuada a las situaciones que se nos presentan en la vida diaria... para poder llevar a cabo los estudios con normalidad... es necesario que nos sintamos contentos/as nosotros/as mismos/as, con nuestra imagen, y también lo es que creamos en nuestras capacidades”.

**Tema:** Capacidad de valorarnos a nosotros/as mismos/a

#### **Objetivos:**

- Utilizar las estrategias que necesite para reforzar mi autoestima.
- Aprender a tener una buena relación con nosotros mismos.

#### **Descripción de la sesión**

Al inicio de la sesión la facilitadora leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes, así mismo, la facilitadora retroalimentó con preguntas acerca de la anterior sesión.

#### **En grupos pequeños**

En la actividad “*Y tú, ¿cómo me vez?*”, la facilitadora armó grupos de cinco estudiantes varones y mujeres. Cada sujeto sobre su espalda tenía una hoja. Mientras se desplazaban de un lado al otro de la clase, escribieron unos a otros (as) en las hojas de los demás algún aspecto positivo. Cuando los estudiantes concluyeron de escribir los aspectos positivos, procedieron a contar en su sitio y compartieron lo que han escrito los demás.

### **Con todo el grupo**

Tras finalizar el ejercicio, escribieron algunas conclusiones sobre la pizarra para ello tuvieron un espacio para contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Me veo a mí mismo/a como me ven el resto?
- ¿Cómo me he sentido cuando el resto me ha adjudicado esas características?
- ¿Para qué me ha servido este ejercicio?

Después cada estudiante reunió las características sobre sí mismo y escribieron ordenadamente en una bonita hoja, y luego lo llevaron para introducirlo en un marco. La facilitadora por otra parte recomendó a los estudiantes para colocar su marco en una mesa para que lo tengan siempre presente.

### **Observaciones**

En un primer momento de la sesión, se observó que los adolescentes presentaron su cuadro de emociones. Por otro lado, pusieron mucho entusiasmo e interés, en el momento de la retroalimentación sobre la anterior sesión. Rescatando lo siguiente:

- Ser capaz de afrontar mis dificultades
- El tema de resiliencia es de vital importancia para nuestra vida.
- Ser fuertes en los momentos difícil.
- No derrumbarse ante pequeños problemas, sabiendo que otros están en peor situación.
- Valorar lo que nos padres nos dan cada día.

En la actividad “*Y tú, ¿cómo me ves?*”, los estudiantes lograron desarrollar la habilidad de tener autoconciencia de sí misma en su condición actual; por otra parte, se observó en sus expresiones faciales y corporales, emoción al leer las cosas positivas que recibieron de sus

compañeros. Finalmente se reflexionó a través de la dinámica grupal, consideraciones que escribieron mediante la técnica: lluvia de ideas respecto su estado actual positivo y negativo.

### **Cierre**

Las adolescentes lograron identificar y reforzar su autoestima, así también examinaron lo negativo y lo positivo de su condición actual; sin embargo, apreciaron y quedaron con todas las palabras positivas que los demás sus compañeros escribieron sobre ellos.

### **Referencias:**

**Actividad 1:** “Y tú, ¿cómo me vez?” Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, pág. 95.

## **Sesión XIII**

### **(Habilidad Adaptabilidad)**

#### **Introducción**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “A menudo, cuando nos observamos a nosotros/as mismos/as y analizamos nuestra personalidad, actitudes, tendencias, y cuando hacemos lo mismo con nuestro entorno, decimos que vemos la botella medio vacía cuando tenemos tendencia a destacar más los fallos y aspectos negativos. Sin embargo, cuando destacamos más los aspectos positivos de las personas, decimos que vemos la botella medio llena. La forma en que desarrollamos una u otra actitud influye en la manera que tenemos de ser y mirar el mundo. ¿Cómo ves tú la botella?”.

**Tema:** Automotivación

#### **Objetivo:**

- Aprender a responder a través de actitudes positivas en las situaciones que se crean

en la vida diaria.

- Tener la intención de ser bueno/a, compasivo/a y agradable con el resto.

### **Descripción de la sesión:**

Al inicio de la sesión, la facilitadora leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Luego retroalimentó, junto con los estudiantes, la anterior sesión.

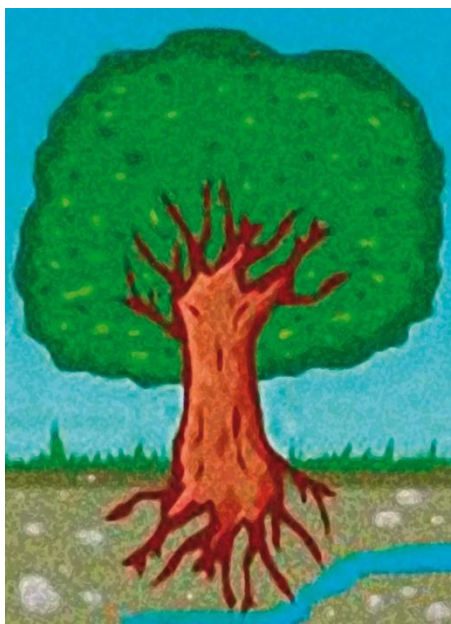
En la actividad “*¿La botella está medio llena y medio vacía?*”, presentó una lista con aspectos positivos de la vida, aspectos valiosos de uno mismo y del resto; por otra parte, completaron con otros aspectos de sí mismo.

- Lee y completa tú la lista
- Actitudes para hacer frente a la vida
- Me gusta estar entre amigos/as
- Estoy dispuesto/a a ayudar a quien lo necesite
- Acepto a los y las inmigrantes
- Aprecio mucho a mi familia
- Mis amigos y amigas me aprecian
- Me esfuerzo hasta terminar los trabajos
- Doy mi opinión
- Sé decir no cuando es necesario
- Sé lo que quiero
- Conozco bien mis aspectos positivos
- Aprecio los aspectos positivos del resto

- Siempre digo lo que pienso
- Me emociona ver sufrir al resto
- Soy una buena persona
- Vivo feliz
- Aprecio mi forma de ser
- Me quiero a mí mismo/a
- Soy maravilloso/a
- Hago bien casi todo lo que hago
- Me esfuerzo
- Soy solidario/a
- La vida es de color claro
- Pido ayuda cuando la necesito
- Actúo con humildad
- Conozco mis logros
- Estoy progresando
- Me gusta mi cuerpo
- Me gusta lo que veo en el espejo
- En mi entorno conocen mis aspectos positivos
- Actúo honradamente
- Tengo a quién contar mis problemas
- Soy mundial
- Ante los problemas, ¡siempre adelante!
- Soy igual de rápido/a que el resto

- La solidaridad es algo muy grande
- Soy pacifista y estoy a favor de la justicia
- La mayoría de las veces estoy a favor de las personas más desfavorecidas

Después, a cada estudiante le repartió una hoja bond pidiéndole que dibujaran un “árbol de su vida”. En el tronco del árbol cada alumno puso su foto y en las raíces y ramas, escribieron cinco actitudes representativas.



### **Observaciones**

Al inicio de la sesión, los adolescentes presentaron su cuadro de emociones. Pusieron mucha atención al momento de la retroalimentación sobre la sesión anterior, donde participaron activamente todos, se rescató lo siguiente:

- Me sentí amado.
- Me sentí importante.
- Seguro de sí mismo.
- Saber que mis compañeros me animan con palabras positivas.



En la actividad “¿La botella está medio llena y medio vacía?”, se vio a los adolescentes una vez más atentos, reflexivos, silenciosos y creativos durante la sesión. fue notorio que todos disfrutaron cada actividad, en especial cuando dibujaron su árbol de la vida, con detalle, delicadeza y amor. Y, por último, compartieron sus trabajos entre todos; sin embargo, con los demás compañeros, algunos estuvieron reprimidos, no comentaron ni preguntaron nada.

### **Cierre:**

Los adolescentes lograron reflexionar sobre la importancia de tener actitudes positivas, siendo estas la forma de crear un buen ambiente en la sociedad. Así mismo, demostraron sus habilidades y creatividad para el dibujo, que hicieron con cariño y detalle.

### **Referencias:**

**Actividad 1:** “¿La botella está medio llena y medio vacía?” Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 101 - 103.

## **Sesión XIV**

### **(Habilidad Adaptabilidad)**

### **Introducción:**

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema que dice: “Una persona nace, crece y madura. Todo esto implica un largo proceso. Además del físico, la personalidad de una persona crece y madura constantemente. La persona que hoy es joven tiene derechos y obligaciones y a medida que adquiere responsabilidades y obligaciones está creciendo y madurando. También hay quien no conoce sus responsabilidades. A veces, porque no quiere hacerse cargo de ellas. Y, a menudo, porque somos quienes le rodeamos, profesorado, y padres y madres, quienes nos hacemos cargo de sus responsabilidades. En

cualquier caso, no asumir sus responsabilidades obstaculiza su proceso de maduración. La manera de que un o una joven madure es que asuma sus responsabilidades y obligaciones”.

**Tema:** Responsabilidades

**Objetivo:**

- Conseguir que el o la joven identifique sus responsabilidades.
- Que asuma las responsabilidades que le corresponden.

Una vez que se haga cargo de sus responsabilidades, enseñarle a afrontar las responsabilidades y las consecuencias que conllevan.

**Descripción de la sesión:**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. La facilitadora retroalimentó, junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión.

**Individualmente**

En la actividad “*Nacer, crecer y madurar*”, la facilitadora pidió a los estudiantes que deben especificar las responsabilidades que tienen en la vida diaria y con los sucesos que les rodean. Para ellos, les propuso un cuadro con cuatro ámbitos: la escuela, la casa, la higiene, la salud y el círculo de amistades. En cada uno de ellos enumeraron algunas responsabilidades básicas para la convivencia.

Después, les hizo valorar individualmente en qué nivel de cumplimiento están según la siguiente tabla de puntuación:

<b>Nunca</b>	<b>0</b>
<b>Pocas veces</b>	<b>1</b>
<b>A veces</b>	<b>2</b>
<b>Siempre</b>	<b>3</b>

<b>EN LA ESCUELA:</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	Hacer todos los días los deberes de la escuela en casa es mi obligación.				
<b>2</b>	Me corresponde a mí saber qué trabajos y deberes tengo que hacer.				
<b>3</b>	Tener en buen estado mis libros, cuadernos...es mi responsabilidad.				
<b>4</b>	Mantener en orden el material escolar (la baldá, la mesa, la mochila) es mi responsabilidad.				
<b>5</b>	Los resultados de mis estudios son mi responsabilidad.				
<b>EN CASA:</b>					
<b>6</b>	Hago mi cama.				
<b>7</b>	Mantengo limpia y ordenada mi habitación.				
<b>8</b>	Participo en las tareas de casa (recoger y poner la mesa, fregar los platos, barrir...)				
<b>9</b>	Guardo y ordeno mi ropa en el armario.				
<b>10</b>	Meto la ropa sucia en la lavadora.				
<b>11</b>	Mantengo limpios mis zapatos.				
<b>HIGIENE Y SALUD:</b>					
<b>12</b>	Me ducho todos los días o frecuentemente.				
<b>13</b>	Me lavo las manos antes y después de comer.				
<b>14</b>	Me lavo los dientes después de comer.				
<b>15</b>	Cuido mi salud.				
<b>16</b>	El tabaco y alcohol no son para mí.				
<b>17</b>	Tengo el compromiso de alejarme de las drogas.				
<b>18</b>	Como de todo, moderadamente y de manera equilibrada.				
<b>19</b>	Dejo de lado las chucherías y los bollos.				
<b>EN EL CÍRCULO DE AMISTADES:</b>					
<b>20</b>	Se escuchar lo que cuentan amigos y amigas.				
<b>21</b>	Respeto la manera de pensar de amigos y amigas.				
<b>22</b>	Respeto la diferente manera de ser de amigos y amigas.				
<b>23</b>	Doy mi opinión.				
<b>24</b>	Se decir que no ante lo que no es correcto.				
<b>TOTAL</b>					

## Observaciones

Al inicio de la sesión, se observó que algunos adolescentes no presentaron de manera responsables su cuadro de emociones. Sin embargo, se les notó las ganas de aprender y

realizar actividades. Al momento de la retroalimentación de la sesión anterior, los estudiantes en su gran mayoría participaron activamente, entre sus aportaciones destaca:

- Me quedo con lo valioso de la vida.
- Me encanto dibujar el árbol de la vida.
- Lo volví hacer y ahora lo tengo en mi velador.
- Me hice más consciente lo que pasaba alrededor.

En la actividad “*Nacer, crecer y madurar*”, se observó que en esta sesión los adolescentes participaron de forma reflexiva. Por otra parte, se vio disponibilidad y silencio en el momento de llenar el cuestionario. Los participantes, se acercaron a la facilitadora para hacer sus preguntas y expresarle sus inquietudes respecto de algunas preguntas que no entendían.

**Cierre:**

Se logró fomentar en los adolescentes la capacidad de escucha activa y participación mediante el cuestionario en cada dinámica. Requerieron en cada dinámica procesar, analizar y aplicar un conocimiento, por otra parte, reconocieron cuales eran sus obligaciones en cada lugar.

**Referencias:**

**Actividad 1:** “Nacer, crecer y madurar”, Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 107 - 108.

**Sesión XV**

**(Habilidad Adaptabilidad)**

**Introducción:**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “La sociedad nos mete en la rueda del consumo: qué ropa debemos ponernos, qué accesorios, qué productos

cosméticos... En ocasiones, es imprescindible que utilicemos esos productos, siempre que queramos formar parte de un grupo o queramos estar a gusto con nosotros/as mismos/as... Pero, ¡cuidado! Es imprescindible hacerlo con moderación, porque de lo contrario nos puede llevar a una tasa de consumo insostenible”.

**Tema:** La capacidad para criticar las normas sociales.

### **Objetivos**

- Comprender que no todos los productos y marcas que nos venden los medios son imprescindibles para sentirnos bien o ser guay.
- Analizar la publicidad con sentido crítico.
- Comprobar que muchos de los mensajes difundidos a través la televisión, la radio y las revistas son pura mentira.

### **Descripción de la sesión**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión.

En la actividad “*Criticando la sociedad*”, la facilitadora con todo el grupo hizo la reflexión del siguiente texto:

### CRITICANDO LA SOCIEDAD

Los asesinatos y malos tratos contra las mujeres constituyen un problema prioritario

La muerte de Pilar Sampeiro, una mujer de 4 años que vivía en Bilbao y murió presuntamente a raíz de las cuchilladas que le asestó su marido, es a todas luces una desgracia. También es un hecho preocupante, puesto que no se trata de un suceso aislado, sino que es un suceso que se repite con unas frecuencias alarmantes. Las agresiones contra mujeres son diarias y los asesinatos son el resultado lógico de las mismas, Sin embargo, la frecuencia con la que ocurren produce una sensación de normalidad, en vez de influir más en la sociedad.

Cuando analizamos las causas de los asesinatos y los malos tratos contra mujeres podemos comprobar que son muy diversas y que en cada caso encontraremos una diferente. No obstante, todos los casos de violación de género se derivan de una causa común: los valores sociales, en decir, los valores que promueven la supremacía del género masculino, son los que provocan éstos trágicos desenlaces.

Precisamente, esos valores son los que están detrás de los asesinatos y malos tratos contra mujer que, fundamentados en una educación caduca, se han transmitido hasta nuestros días. Pero de cara al futuro también existen motivos de preocupación. No en vano esos esquemas, y también sus consecuencias, se repiten entre la juventud que supuestamente están recibiendo una educación diferente.

Existen leyes que garantizan la igualdad, cuyo objetivo consiste en evitar este tipo de sucesos, Pero parece que no hay suficientes medios, como si no fuera un problema demasiado grave o como si no fuera un problema que tuviera que contemplarse en las agendas de los políticos cuando no están en campaña. La resolución del problema se espera a largo plazo, mientras que a diario 11 mujeres denuncian haber recibido malos tratos, Son 11 las que denuncian a diario, pero las que los padecen son muchas más.

La sociedad parece avanzar. No cabe duda de que en cuanto a la tecnología está dando grandes pasos: pero en vista de la falta de voluntad para identificar las causas y atajar el problema de la violencia de género, parece encallada en otros tiempos. La sociedad está compuesta por todos, toda la ciudadanía y la labor de reflexión le corresponde a toda la sociedad. Asimismo, también le corresponde exigir la aplicación de cuantas medidas sean necesarias y actuar en contra de la violencia de género, para que una sociedad basada en la igualdad, además de ser una bonita idea que de vez en cuando ponemos en nuestra boca, sea una realidad (Fuente GARA 24/03/07)

Después a los estudiantes se les dio un par de preguntas para que trabajen en sus cuadernos de la materia de Psicología en referencia al texto, hizo las siguientes acotaciones:

- Sintetizar en una frase el tema principal del texto.
- Diferenciar la intención u objetivo de quien emite.
- ¿Para qué ha escrito este texto? ¿Cuál es su objetivo?
- ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con quien emite? ¿En qué sí, y en qué no?
- ¿Qué ves de bueno en el mensaje de quien emite? ¿Y de malo?
- ¿Qué argumentos o razones tienes para estar a favor o en contra?
- ¿Cuál es tu opinión?

## **Observaciones:**

Al inicio de la sesión, la facilitadora observó que los adolescentes presentaban responsablemente su cuadro de emociones. Y advirtió las ganas de aprender que tenía. Al momento de la retroalimentación de la sesión anterior, los estudiantes participaron activamente, entre sus aportaciones se rescata:

- Ser consciente de mis deberes y obligaciones como hijo.
- Ser responsable con mis obligaciones.
- Valorar lo que nuestros papas nos dan.
- Ayudar a los quehaceres de la casa.

En la actividad “*Criticando la sociedad*”, se observó que a los adolescentes les provocó sentimientos de compasión y tristeza ver que otras personas sufren, valoraron esa. Algunos de los análisis que escribieron fue sobre el impacto de esa historia.

Además, destacaron que es importante valorar a la familia y que el tiempo para cuidarla es el presente, porque las decisiones que tomen hoy afectarán al mañana. Aprendieron a interpretar el significado del mensaje, construyendo su propia opinión.

## **Cierre**

Las adolescentes lograron analizar la realidad de las personas que sufren, a través del texto que se les entregó, haciendo un análisis minucioso al problema. Por otra parte, aprendieron a interpretar el significado del mensaje y construyendo su propia opinión.

## **Referencia**

**Actividad 1:** “*Criticando la sociedad*” (Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, pág. 124).

## **Sesión XVI**

### **(Habilidad Adaptabilidad)**

#### **Introducción:**

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema: Tengo un problema, pero ¿se lo cuento a mi amigo/a? Tengo mucho que estudiar, pero ¿le pido ayuda a mi madre o padre? Estoy triste, ¿y a quién se lo cuento? Si le cuento que tengo miedo, ¿pensará que soy un/a cobarde? ¿Cuándo debo arreglármelas yo solo/a? ¿Cuándo debo pedir ayuda?

A menudo no nos sentimos capaces de hacer cosas, pero no pedimos ayuda, aunque sea algo importante. Y otras veces, sin embargo, pedimos ayuda para cualquier tontería...

**Tema:** Ser capaz de pedir ayuda

#### **Objetivos:**

- Valorar la capacidad para hacer las cosas por uno/a mismo/a en la medida de lo posible.
- Aprender y demostrar que, en ocasiones, con ayuda llegamos más lejos.
- Pedir ayuda es bueno tanto para quien la pide como para quien la ofrece, porque se intensifica la humanidad y la unión de las dos personas.

#### **Descripción de la sesión**

Al inicio de la sesión, la facilitadora leyó un texto introductorio al tema; luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. La facilitadora retroalimentó, junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión.

En la actividad “*Uno más uno son once*”, la facilitadora empezó con una reflexión personal, a través de preguntas que respondieron los estudiantes en su cuaderno de Psicología.



1. ¿Necesito ayuda para cumplir mis obligaciones? Y ¿pido ayuda?
2. ¿En qué ocasiones suelo pedir ayuda? ¿Y en cuáles no?
3. ¿En las ocasiones en las que no pido ayuda llegaría más lejos con ayuda?
4. ¿Soy capaz de ayudar en algo a otra persona?
5. ¿Cuándo necesito ayuda, a quién se la pido?
6. En este momento, ¿en qué necesito ayuda? Piensa en todos los aspectos: el académico, el personal, el social, el familiar...
7. En este momento, ¿En qué puedo servir de ayuda?

Después se les pidió que eligieran de la siguiente lista, la frase que más se adaptó a ellos (as)

¿En qué necesito ayuda?, ¿En qué te puedo ayudar?

- En los problemas matemáticos.
- En los deberes de inglés.
- En estudiar los conceptos de sociales.
- Jugando juntos/as en el recreo.
- En defenderte cuando el resto se mete contigo.
- En hacer juntos el camino de vuelta a casa.
- Presentándote otros/as amigos/as.
- Haciendo los deberes de casa.

### **En grupos pequeños**

La facilitadora designó grupos en la propia clase, y constituida por cuatro o cinco estudiantes, después se pidió que cada grupo que compartan las cosas en qué necesitan ayudan y oferten las cosas en las que pueden ayudar a los demás, posterior a eso se les hizo compartir delante del aula.

### **Observaciones:**

Al inicio de la sesión, los adolescentes se predispusieron para que se les revise su cuadro de emociones, cumpliendo con responsabilidad, a la vez se notó la disponibilidad para hacer silencio y escuchar al facilitador en el momento que se hizo la retro alimentación de la sesión anterior, los estudiantes participaron, entre sus aportaciones se destaca:

- Ser consciente del espacio y lugar donde estamos.
- Ser más críticos de lo que vemos y escuchamos.
- Ser más sensible de lo que pasa a nuestro alrededor.
- Ser más empáticos.
- Ayudar siempre desde nuestras posibilidades.

En la actividad “*Uno más uno son once*”, se observó que los estudiantes respondieron las preguntas personales de manera reflexiva, por el hecho de que algunos se acercaron a la facilitadora para despejar algunas dudas sobre las preguntas y responder adecuadamente. En el momento que trabajaron en grupos se vio coordinación mientras compartían las dos preguntas y los coordinadores de cada de grupo recabaron toda la información para compartirla. En su participación resaltó:

- Necesito ayuda en lenguaje.
- Necesito ayuda en matemáticas
- Necesito ayuda en ingles
- Soy bueno con las manualidades
- Soy bueno manejando el programa de Word
- Soy bueno en el futbol
- Soy bueno en matemática, física y química.

Después de expresar sus necesidades de ayuda y en lo que son buenos, se observó en cada curso la disponibilidad de ayudarse mutuamente y aprender uno del otro.

**Cierre:**

Las adolescentes lograron identificar y expresar una situación de ayuda, a la vez que mostraron capacidad con lo que saben hacer. Así también, desarrollaron la competencia para solucionar problemas, a través de la ayuda mutua entre compañeros (as).

**Referencias:**

**Actividad 1:** “Uno más uno son once”, (Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, pág. 125).

### **CONCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN ADAPTABILIDAD**

De acuerdo con las pruebas realizadas, se puede concluir que las jóvenes aprendieron a solucionar los problemas planteando soluciones efectivas y a ser capaces de adaptar sus emociones a las condiciones cambiantes, siendo de esta forma coherentes con ellas (os) misma (os) y con los demás.

### **Sesión XVII**

#### **(Habilidad Manejo de Estrés)**

**Introducción**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “La mayoría de los adolescentes experimentan más estrés cuando perciben una situación como peligrosa, difícil o dolorosa y ellos no tienen los recursos para enfrentarla y abordarla”.

**Tema:** Manejo de estrés

**Objetivo:**

- Brindar a los jóvenes algunas herramientas para que puedan gestionar su estrés.

## Descripción

Al inicio de la sesión se revisó y firmo el cuadro de emociones de los estudiantes, posterior a ello, la facilitadora retro alimentó junto a los estudiantes sobre la anterior sesión. Y antes de iniciar con las actividades, la facilitadora dicto a os jóvenes los jóvenes deberán responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendes por estrés?
- ¿En qué situaciones o cosas te provoca estrés?
- ¿Qué haces para combatir el estrés?
- Hacer una lista de las cosas que te hacen sentir mejor

En la actividad “*Entendiendo el estrés*”, la facilitadora mostro a los estudiantes un esquema con algunos lugares donde se genera estrés: ***Hogar, escuela, amigos y sociedad.*** Después se les dio una hoja con el mismo esquema para que escriban alrededor las cosas y lugares que les causan estrés.

**HOGAR: (Ej.)**

- Un familiar enfermo
- Muchos deberes
- Pobreza.
- Discusiones
- Peleas con los hermanos.

**AMIGOS: (Ej.)**

- Acoso
- Ser excluido.
- Amigos que te dan la espalda.

**ESCUELA: (Ej.)**

- Muchas Tareas.
- No tener amigos.
- No estar en un equipo.
- Profesor no

**SOCIEDAD: (Ej.)**

- Las noticias.
- La violencia.
- El tráfico.

En la actividad “*Formas de manejar el estrés*”, se dio un par de minutos a los estudiantes para pensar sobre las cosas que harían para sentirse mejor para que su nivel de estrés baje. Después de darles el tiempo necesario para pensar y escribir, la facilitadora invita a los estudiantes a participar y expresar sus respuestas.

**Observaciones**

Al inicio de la sesión, se observó que algunos adolescentes no presentaron de manera responsables su cuadro de emociones. Sin embargo, se les notó entusiasmo para participar en la retroalimentación de la sesión anterior. En su gran mayoría aportaron lo que aprendieron, destacándose:

- Saber reconocer las habilidades de los demás.
- No ser envidiosos.

- No ser egoístas cuando somos buenos en algunas cosas.
- Ser empáticos con los demás.
- Brindar ayuda al que lo necesita, sin importar a quien.

En la actividad “*Entendiendo el estrés*”, los estudiantes con facilidad reconocieron los espacios y cosas que les provocan estrés. Entre sus participaciones expresaron lo siguiente:

- Las tareas.
- El colegio.
- Hacer el práctico de matemáticas.
- El ruido en casa.
- Constantes peleas de sus papás.
- Cuando no se entiende un trabajo práctico.
- Los exámenes.

Y en la actividad “*Formas de manejar el estrés*”, se observó a los estudiantes que fácilmente identificaron y escribieron en sus cuadernos, y compartieron sus respuestas sin dificultad con los demás porque les ayudó a estar tranquilos (as) y bien consigo mismos (as). Entre las cosas y actividades que les reduce el estrés mencionaron:

- Jugar video juegos.
- Salir al campo.
- Ir al cine con sus papás.
- Dormir.
- Salir a pasear con sus amigos.

## **Cierre**

Se logró aumentar la capacidad de control de impulsos en las adolescentes, a fin de identificar las causas del estrés. Además, mediante el aprendizaje personal, se identificaron ciertos comportamientos ante el problema estresor.

## **Referencias**

**Actividad 1:** “Entendiendo el estrés”, (Tomado de ONU, 2021, p. 53) [Adaptado].

**Actividad 2:** “Formas de manejar el estrés”, (Tomado de The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, s.f.)

## **Sesión XVIII**

### **(Habilidad Manejo de Estrés)**

## **Introducción**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “Entre nosotros y nosotras, a menudo no utilizamos frases de cortesía y de buena educación. Sin embargo, con desconocidos/as y en nuestras relaciones formales, las utilizamos con mucha frecuencia. Las formas de actuar que tenemos con los y las desconocidas y en nuestras relaciones formales son la muestra de nuestra manera de comunicarnos. Además de lo que decimos, es importante cómo lo decimos, nuestros gestos, la expresión corporal y las frases de cortesía que utilizamos, porque añaden nuevos significados a nuestras actuaciones. En eso consiste, precisamente, la importancia de conocer y utilizar las reglas de cortesía”.

**Tema:** Desarrollo de la cortesía

## **Objetivos:**

- Dar importancia a las buenas maneras y diferenciar las actitudes que deben adoptarse en cada contexto.

- Dominar las aptitudes sociales básicas: escuchar, saludar, dar las gracias, pedir por favor, pedir perdón.
- Estar dispuesto/a hablar con el resto, sin cortarles, ni reírse, ni criticar.

### **Descripción**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema; luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó, junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión.

En la actividad “*Por favor, ¿Me dejas?*”, la facilitadora empezó diciendo: Cuando conocemos a una persona, la primera impresión influirá sobre la decisión de admitirle como amigo/a, de trabajar conjuntamente con él o ella, de contarle algo, etc. La impresión que nos va a dar esa persona está estrechamente relacionada con la cortesía que nos muestre.

Después, dio a los estudiantes una hoja donde encontraron 26 normas sobre la buena educación; la leyeron atentamente y pensaron sobre su importancia:

1. Si entramos en una habitación donde hay gente o nos acercamos a un grupo de amigos y amigas, diremos buenos días, buenas tardes, buenas noches...Y cuando nos vayamos, diremos “agur”, hasta luego, hasta mañana...
2. Cuando pidamos algo diremos “por favor” y cuando nos lo den, “gracias”.
3. No hablaremos nunca de los errores que cometan las demás personas ni de sus malas costumbres. Cuando tengamos algo que decir de otra persona lo haremos cuando la tengamos delante o diremos lo que diríamos en caso de que estuviera delante, nada más.



4. No mencionaremos las malas actitudes de las demás personas ni las nuestras, sobre todo cuando hay mucha gente delante. Las malas actitudes pueden constituir aspectos negativos de la personalidad.
5. Cuando alguien se está alabando a sí mismo/a, le dejaremos seguir hablando, aunque no estemos de acuerdo con él o ella. A pesar que nuestra opinión sea diferente no le diremos directamente que está se equivocado (a)
6. Antes de discutir, pensaremos si esa discusión es importante para nosotros y nosotras. Si la discusión no nos va a beneficiar, es mejor no discutir. Discutir por discutir no ayuda nada.
7. Si paseamos por la calle y alguien que no conocemos nos saluda, no le diremos que no le conocemos ni le preguntaremos por qué nos ha saludado... Le saludaremos y punto.
8. No le preguntaremos a nadie sobre sus cosas malas, ni sobre algo malo que le hayan hecho, ni sobre algún problema que tenga. Esa persona será quien decida cuándo y a quién le contará lo que quiere contar.
9. Cuando hay muchas personas del mismo nivel juntas, no alabaremos demasiado a una persona concreta, ya que el resto puede sentirse mal.
10. No se debe tratar por igual a un amigo o amiga, una madre, un/a familiar, un profesor o profesora, un director/a, o a los abuelos y abuelas. Se debe tener en cuenta el tipo de persona con la que hablamos, el contexto y adaptar el lenguaje.
11. A pesar de tener mucha confianza con alguien, le trataremos de manera especial solamente cuando estemos a solas, no cuando estemos con más gente.

12. Cuando juguemos no nos enfadaremos por perder, ni mostraremos disgusto. Y en caso que ganemos, no mostraremos una alegría excesiva, para no dañar al resto.
13. Cuando estemos en casa no haremos nada que moleste al resto.
14. Cuando estemos en casa de otras personas, no haremos nada que moleste al resto, aunque sean de plena confianza.
15. Daremos cuenta de nuestra buena educación en todas las ocasiones, en todas las circunstancias.
16. La ropa que llevamos dice mucho de nosotros y nosotras: si está limpia o si está sucia, dará una imagen diferente. El tipo de ropa también dice mucho.
17. Nuestra higiene también es algo se percibe al instante: el pelo, los dientes, el olor corporal, la imagen... todos ellos son aspectos que debemos cuidar.
18. A la hora de comer también hay diversos aspectos a tener en cuenta: comer sin hacer ruido, no empezar a comer antes que el resto, si me sirvo bebida, lo haré también al resto, agradeceré la comida a quien la haya preparado, no me levantaré de la mesa antes de que el resto termine de comer; charlaré con todos.
19. Cuando me mencione a mí mismo/a durante una conversación, diré mi nombre en último lugar: "Fuimos Ainhoa, Julen, Aitor y yo".
20. Cuando entremos en un despacho, tocaremos la puerta o pediremos permiso antes de entrar y entraremos sólo cuando nos den permiso.
21. En el autobús o en el tren, cederemos el asiento a las personas mayores o a las mujeres embarazadas que están de pie.
22. Cuando alguien esté hablando no le cortaremos: esperaremos a que termine.

23. No hablaremos constantemente de nosotros/as mismos/as, y mucho menos de las desgracias que nos ocurran. Debemos dejar hablar a la persona que tengamos al lado.
24. La puntualidad es muy importante: si entro en mitad de una sesión, pediré perdón o si llego tarde a una cita llamaré para dar explicaciones. Tras un cuarto de hora de espera, una persona tiene derecho a marcharse.
25. Esperaré mi turno en la parada del autobús, en la tienda... sin colarme.
26. No levantaremos la voz ni insultaremos a nadie cuando hablemos con él o ella: aunque nos esté gritando, eso no nos da derecho a actuar igual.

Al terminar con la lectura de las 26 normas sobre la buena educación los estudiantes, respondieron las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida mejoraría nuestra vida si las personas de nuestro alrededor y nosotros/as mismos/as nos comportáramos, en la medida de lo posible, con buena educación?
- ¿Consideras todas estas normas importantes o crees que algunas lo son más que otras? Selecciona las cinco normas que te parezcan más importantes.
- ¿Existe algún comportamiento importante que no esté recogido en el listado? Escribe los que falten.

### **Observaciones**

En un primer momento de la sesión, se observó que los adolescentes presentaron de manera responsables su cuadro de emociones. Por otro lado, participaron activamente en la retroalimentación de la anterior sesión, con sus aportaciones:

- Reconocer cuando estoy estresado.
- Realizar cosas que me gusta para bajar mi nivel de estrés.

- No renegar o actuar cuando estoy estresado.
- No tirar las cosas cuando me estreso.

En la actividad “Por favor, ¿Me dejas?”, se observó que los estudiantes terminaron cansados después de hacer la lectura de las 26 normas de la educación, sin embargo, se les motivo a aprender a descubrir el lado positivo de las cosas, de esa manera se dispusieron a contestar las preguntas, aunque para algunos se les dificultó, pero dentro de todo lograron realizar y concluir encontrando la importancia de vivir las normas.

### **Cierre**

Los adolescentes lograron identificar factores que les ayudaron a pensar cómo vivir de acuerdo con las normas y reglas que les presenta la sociedad. También resaltaron la importancia de adaptarse al contexto, mostraron disponibilidad y apertura.

### **Referencias:**

**Actividad 1:** “Por favor, ¿Me dejas?”, (Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 135-138).

## Sesión XIX

### (Habilidad Manejo de Estrés)

#### Introducción

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema: “Muchas veces no sabemos cómo está la gente de nuestro entorno, si están contentos/ as, si tienen algún problema, si están tristes... Parece que no tenemos en cuenta al resto; y probablemente, no es por falta de interés, sino porque no tenemos costumbre. De todas formas, identificar los sentimientos y necesidades del resto nos permite tener buenas relaciones, así que merece la pena trabajarlo...”

**Tema:** Empatía

#### Objetivos

- Tras identificar nuestras emociones, ser capaces de identificar también las de las demás personas.
- Ser capaces de comprender lo que puede sentir una persona en una situación concreta.

#### Descripción:

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó junto a los estudiantes sobre la anterior sesión

En la actividad “*¡Te comprendo chica! ¡Cómo no voy a comprenderte!*”, la facilitadora puso algunas partes de canciones a los alumnos. Después que les escucharon, se les pidió que escogieran en grupo una canción para reflexionar. Para ello, la facilitadora entregó a los estudiantes una hoja con preguntas:

- ¿Por qué haz escogido esta canción?

- ¿Qué mensaje ha querido transmitirnos, según tú, el autor o autora de la canción?
- Teniendo en cuenta el mensaje que quería transmitirnos, ¿En qué situación emocional estaría el autor o autora?
- ¿Quién habrá escrito la canción? ¿Una chica o un chico? (adecuada para trabajar la perspectiva de género).
- ¿Por qué lo habrá escrito? ¿Qué habrá querido expresar o compartir?
- Cuando has escuchado la canción, ¿has sentido algo? ¿Qué? (no olvidemos que también pueden sentir indiferencia).
- ¿Qué le preguntaríamos al autor o autora de la canción si lo tuviéramos aquí?
- ¿Qué mensaje le transmitirías tú?

Después que respondieron, se formó un debate por grupos, cada grupo uso el porqué de la elección de la canción, Además, hablaron sobre las emociones que contenía, todo eso lo reflejaron en la siguiente tabla:

NOMBRE DE LA CANCIÓN	EMOCIÓN QUE TRANSMITE

### Observaciones

Al inicio de la sesión se revisó y firmo el cuadro de emociones de los estudiantes, posterior a ello, la facilitadora hizo la retro alimentó junto a los estudiantes sobre la anterior sesión. Entre las reflexiones destacados de los adolescentes se mencionan:

- Vivir las normas y reglas.
- Pensar antes de discutir.
- Ser pacientes con os demás.

- No hacer prejuicios antes de conocer a la persona.
- Vivir los valores.

En la actividad “*¡Te comprendo chica! ¡Cómo no voy a comprenderte!*”, los adolescentes participaron y prestaron atención a las dos propuestas de canciones que puso la facilitadora. Cabe destacar que al inicio les llevó tiempo escoger una de las canciones para reflexionar sobre su contenido porque ambas les gustaban. La decisión llegó tras una votación. Después todos analizaron el porqué de la letra y qué emociones expresa el autor.

### **Cierre**

Los adolescentes lograron analizar e identificar las emociones de los demás, mediante la actividad auditiva. Así también, desarrollaron la capacidad de escucha y la conciencia social.

### **Referencias:**

**Actividad 1:** “*¡Te comprendo chica! ¡Cómo no voy a comprenderte!*”, (Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 141-142).

**Música:** Another Love (Odell, 2023) <https://youtu.be/gmGT85wKtpA>

**Música:** Todo Vuelve (Axel, 2012) <https://youtu.be/w3DgDqPAAWk>

## **Sesión XX**

### **(Habilidad Manejo de Estrés)**

#### **Introducción**

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema: “A menudo, las personas de nuestro entorno no se dan cuenta de que están infringiendo nuestros derechos. Cuando su comportamiento o actitud dañan tu dignidad, tus sentimientos o tu sensibilidad,

¿qué podemos hacer? ¿Decir lo que pensamos y sentimos? ¿No hacer nada? ¿Huir? Pero, ¿cómo hacerlo ver? ¿Enfadándonos? ¿Mirando a otro lado? ¿Gritando?”

**Tema:** Asertividad

### **Objetivos**

- Aprender a mostrar nuestros sentimientos de forma correcta.
- Saber encajar las críticas del resto.
- Saber defender nuestros derechos de forma asertiva.

### **Descripción**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión.

En la actividad “Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno/a lo suyo”, la facilitadora presento y enseñó el tema:

#### **¿Qué es asertividad?**

Ser asertivo/a o actuar de forma asertiva, significa mostrar al resto lo que pensamos y sentimos, sin herir a la otra persona y sin agredirle verbalmente. Ello exige responder de forma que defendamos nuestros derechos o participemos.

#### **Normas para defender lo mío**

- A la otra persona le ofrezco el mismo respeto que quiero para mí.
- Si ha infringido mi derecho se lo haré saber.
- Pondré límites. Enseñaré cómo deben tratarme.
- Le mostraré que defenderé mis derechos.



### **Sin embargo, si no defiende lo mío...**

- Puedo perder mis derechos.
- Puedo estar en peligro de perder el respeto del resto.
- Le daré la oportunidad de disponer de mí.

Después, la facilitadora con todo el grupo analizó una situación: “De vacaciones, has entrado una tienda. Unas personas turistas estaban mirando regalos, otras personas comprando. Según has entrado en la tienda, una de las personas que atienden se ha fijado en tu bolsa con mucha atención. Mientras miras regalos, la persona que atiende te sigue, observa tu comportamiento. Te ha dado la sensación de que piensa que puedes robar algo. ¿Cuál puede ser tu comportamiento y tu respuesta?”

1. Estás incómodo/a y has salido de la tienda sin mirar lo que querías y sin comprar nada.
2. Te has vuelto hacia la persona que atiende y le has dicho, muy enfadada/o: “¿crees que quiero robar algo? déjame en paz y no me sigas. ¡aquí la única persona que roba eres tú!”
3. Le has mirado y, con buen tono, le has dicho: “perdona, creo que estás equivocado/a. entiendo que con tanto turista tendrás malas experiencias, pero estate tranquilo/a. yo quiero comprar y te pienso pagar. ¡no te preocupes!”.

Al terminar de analizar la situación, los estudiantes respondieron las siguientes preguntas en base a la reflexión de las tres anteriores.

- ¿En cuál de los casos defiendes mejor tus derechos?
- De estos tres comportamientos, ¿en cuál has mostrado una actitud pasiva?
- ¿En cuál una actitud agresiva?

- ¿En cuál una actitud asertiva?
- ¿Cuál puede ser la consecuencia de cada actitud? ¿qué harás tú? ¿y el vendedor/a?
- ¿Cómo te sentirías tú mismo/a con cada actitud?
- ¿Cómo se sentiría la persona que atiende?

### **Observaciones**

Al inicio de la sesión se revisó y firmó el cuadro de emociones. Se observó su responsabilidad constante, incluso le gustó a la facilitadora leer con fin de comentar las emociones negativas que vivieron durante la semana. Posteriormente, como de costumbre realizó la retroalimentación junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión. Entre sus reflexiones de los adolescentes destacan:

- Aprender a identificar emociones cuando se escucha una música.
- Saber analizar un género musical y del por qué.
- Estar atentos a la letra de una música y lo que nos quiere decir.
- Saber si me identifico con la letra de la música.

En la explicación del tema sobre de “asertividad”, los adolescentes estaban prestos para escuchar y disponibles para aprender. Y en el momento que la facilitadora presento una situación para que reflexionen, se observó la habilidad de comprensión, por otra parte, respondieron a las preguntas de una manera analítica y asertiva en cada una de sus respuestas.

### **Cierre**

Los adolescentes aprendieron a través de las actividades a ser más reflexivo y analíticos en cada acontecimiento que se le llegue a pasar, por otra parte, tener la capacidad de expresar con seguridad sus emociones y sentimientos.

**Referencias:**

**Actividad 1:** “asertividad”, (Tomada de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, pág. 158).

**Sesión XXI****(Habilidad Manejo de Estrés)****Introducción:**

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema: “En los noticiarios, el conflicto es la idea que más presencia tiene; el conflicto se produce a consecuencia de la agresión, el enfado, la violencia y conceptos similares. Pero también se producen conflictos en la familia, la escuela y las amistades, normalmente menos complejos. Los alumnos y alumnas asumen que tienen conflictos, aunque cada uno/a lo interprete de forma distinta en función de su experiencia o punto de vista”.

**Tema:** Resolución de Conflictos

**Objetivos**

- Identificar conflictos.
- Conocer formas de acercarnos al conflicto.
- Adquirir las habilidades para hacer frente eficazmente a los conflictos.

**Descripción**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión.

En la actividad “*El sentido de entenderse mutuamente: ¿hay algo más duro que quien no quiere escuchar?*”, la facilitadora presento y leyó a los estudiantes la siguiente situación para su reflexión:

“Cada uno/a de nosotros/as somos capitanes/as de un barco; cada uno/a tenemos la responsabilidad de capitanear un barco. Nos acaban de comunicar que el barco tiene un agujero, y que en cinco minutos se hundirá. Todos los chalecos y botes salvavidas están estropeados, excepto uno. En el bote que no está estropeado pueden entrar hasta cinco personas. Pero en el barco hay doce: nosotros y nosotras (capitán/a), una abuela de 85 años, una madre y su hijo, una persona toxicómana, una persona empresaria, un cantante de rock, un alumno o alumna, una persona agricultora, una persona científica, una persona discapacitada y un cura”.

Después hizo las siguientes preguntas al alumnado:

- Dado que eres la persona capitana, ¿qué decisión tomarás?
- Razónalo.

### **Grupos pequeños**

La facilitadora formó a los estudiantes en grupos de cuatro. Cada adolescente expuso su opinión y la comparó con la del resto. Después, cada grupo escogió su portavoz, por sorteo.

Sus funciones eran las siguientes:

- La persona portavoz recogerá por escrito lo que diga cada participante.
- Podrá preguntar lo que quiera a las personas participantes.
- Podrá organizar el grupo.
- Se le podrá asignar cuantas funciones se quiera.

## **Debate**

Después, los/las portavoces se colocaron en la mitad del círculo, creado por el resto de sus compañeros y analizaron sus reflexiones. Las personas portavoces llegaron al consenso, haciendo que la mayoría apueste por una buena opción y así llegaron al consensuar las opiniones.

## **Observaciones**

En la revisión y firma de su cuadro de emociones, se observó la responsabilidad y dedicación de los estudiantes con su presentación. Posteriormente a ello, la facilitadora como de costumbre realizó la retroalimentó, junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión, entre sus reflexiones de los estudiantes destaca:

- Capaz de expresar mis emociones
- Hablar con seguridad lo que pienso y siento.
- Saber poner límites.
- Ser coherentes con lo digo y hago.

En la actividad *“El sentido de entenderse mutuamente: ¿hay algo más duro que quien no quiere escuchar?”*, se observó a todos escuchar atentamente la situación que expuso la facilitadora. Después en el momento que trabajaron en grupos, se vio que la persona que hizo de portavoz cumplió con sus funciones haciendo que todos participen y compartan sus opiniones, llegando a manejar y guiar como buenos líderes. Así mismo, expusieron todas opiniones de sus compañeros.

- Dejar que las personas mayores se salven.
- Ser empáticos con todos.
- Saber comunicarnos

- No rendirse frente una situación.
- Buscar opciones para que todos se salven.

### **Cierre**

Los adolescentes lograron manejar la situación difícil de manera reflexiva y dialogante para llegar a una solución. Por otro lado, trabajaron en grupo para tomar una decisión ante el problema presentado al haber adquirido la habilidad para identificar diversas alternativas de solución.

### **Referencia**

**Actividad 1:** “El sentido de entenderse mutuamente: ¿hay algo más duro que quien no quiere escuchar?”, (Tomando de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, pág. 169).

### **CONCLUSIÓN GENERAL DE LA DIMENSIÓN - MANEJO DE ESTRÉS**

Los estudiantes pudieron sobrellevar situaciones estresantes, regular sus impulsos y reaccionar a situaciones estresantes sin colapsar emocionalmente. Así, los adolescentes experimentaron una modificación en su comportamiento ante el estrés, lo cual es visto como beneficio para su bienestar emocional.

### **Sesión XXII**

#### **(Habilidad Estado de Ánimo)**

#### **Introducción:**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “Gran parte de las creencias sobre los adolescentes sin motivación, no son más que un mito, ya que un adolescente puede sentirse motivado, con metas e ilusiones que le llevarán a conseguir todo aquello que se proponga. El problema surge cuando lo que se les exige no es lo que les motiva

y aparece un conflicto entre aquellos que quieren hacer y aquello que deben hacer, un conflicto que los mantiene bloqueado”.

**Tema:** Motivación

**Objetivo:**

- Impulsar crear objetivos claros desde sus capacidades e intereses.

**Descripción:**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión.

En la actividad “*Qué te motiva*”, la facilitadora observó a los estudiantes cuando trabajaron sobre lo que les motiva a realizar las cosas. Entonces, de manera ilustrativa, les dijo: «por favor levanten la mano derecha». Esperó un tiempo para que bajaran las manos, posteriormente dio gracias al grupo y preguntó: ¿Por qué hicieron eso?

Después, la facilitadora pidió a los (as) estudiantes otros favores, como:

- ¿Me hacen el favor todos de ponerse de pie y levantar sus sillas?
- Se les dijo que hay monedas dispersas por el salón y debajo de las sillas.
- Se les dijo que hay billetes debajo de algunas sillas.

Al finalizar la actividad, se les dijo que anoten las preguntas que están en la pizarra para que respondan de forma reflexiva en su carpeta.

- ¿Cuáles son tus metas en este año?
- ¿Qué harás para lograr o cumplir tus metas?
- ¿Crees que las emociones negativas pueden impedir que logres tus metas? ¿Qué emociones?

- Inventa una frase de motivación

### **Observaciones**

En la revisión y firma de su cuadro de emociones, se observó la responsabilidad y dedicación en su presentación, posterior a ello, la facilitadora como de costumbre realizó la retroalimentó, junto con los estudiantes, sobre la anterior sesión. Entre las reflexiones de los estudiantes se destacan:

- La importancia de la empatía.
- Aceptar con respeto las opiniones de los demás.
- Saber escuchar.
- Hacer que todos participen
- Ser un buen líder.
- Buscar opciones de solución frente un problema.

En la actividad “*Qué te motiva*”, los adolescentes se mostraron alegres al inicio, participativos y disponibles para hacer lo que la facilitadora les pedía. Después, algunos se les bajó los ánimos porque ya no recibían premio, de esa manera se hizo la reflexión en el grupo con la pregunta ¿qué te motivo?, en sus participaciones mencionaron:

- Por respeto.
- Por diversión.
- Por las cosas que se iban encontrando. (monedas, caramelos, billetes).
- Por interés.

Al final, la facilitadora hizo una reflexión sobre los comportamientos que tuvieron los estudiantes, así mismo se generó un clima de reflexión sobre las preguntas que hicieron en su carpeta, de esa manera ellos mencionaban:



- No hacer las cosas por interés.
- Cumplir nuestros objetivos de manera asertiva.
- Que nuestra motivación sea constante.
- Ser coherente entre sentir y actuar.
- Ser mi propio generador de motivación.
- Rodearse de gente que siempre te motive.

### **Cierre**

Las adolescentes identificaron la importancia de tener dominio propio sobre las emociones para poder expresar sus sentimientos positivos y negativos, a través de la dinámica grupal. Así también, se logró promover en los adolescentes que eligieran sus propios objetivos a partir de sus capacidades y buenos intereses.

### **Referencias:**

**Actividad 1:** “Qué te motiva”, (Bellido, 2005)

## **Sesión XXIII**

### **(Habilidad Estado de Ánimo)**

#### **Introducción**

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema que dice: El éxito consiste en que el resto nos vea, nos aprueben y nos valoren. Sin embargo, la cuestión no es ser del gusto del resto, disimular nuestros límites o fingir sentimientos. Es algo mucho más profundo, simple y noble.

Para alcanzar el éxito personal (en casa, en el trabajo, con las amistades) no hay nada mejor que convertirse en una persona más abierta, tolerante y preocupada por el resto. Es

agradable mirarse a uno/a mismo/a y sentirse a gusto o conforme con la forma de ser y el comportamiento de uno/a mismo/a. Todo lo demás está por encima de eso. Excepciones a parte, casi todos y todas preferimos personas amables, sinceras, positivas, simpáticas, alegres, abiertas y sentimentales. Pero tenemos que confesar que es muy difícil convertirse en una persona querida y estimada por todos y todas. Así las cosas, no seamos tan maximalistas y asumamos que podemos llegar a ser muy queridos y queridas por quienes nos rodean sin llegar a tener una personalidad tan brillante.

En el contexto de desarrollo personal, sería sensato y positivo preguntarnos qué deberíamos hacer para gustar al resto y cómo deberíamos actuar delante de la gente para ser más agradables. Muchos y muchas no son capaces de despertar en el resto de sentimientos como el amor, la aprobación o la simpatía, a pesar de que consideran

imprescindible la opinión del resto. Además, a menudo, el esfuerzo por ser agradable con alguien tiene como respuesta la indiferencia o el desprecio. De todos modos, está claro que quienes actúan de manera natural y relajadamente provocan sentimientos como la admiración, el respeto y el amor entre las personas que les rodean.

No se trata de hacer comparaciones, pero analizar lo que hacen esas personas privilegiadas para conseguir la aprobación de todo el mundo es un ejercicio muy positivo. Teniendo en cuenta que no debemos imitar el comportamiento de nadie, esta reflexión nos servirá de base para emprender el camino hacia nuestra mejora personal. A veces sentimos que no gustamos al resto o que pasamos desapercibidos/as y nos quedamos desolados/as: nuestra autoestima queda pendiente de un hilo y nos invade el malestar.

**Tema:** Éxito

## Objetivos

- Entender que conseguir el éxito en la vida depende de uno/a mismo/a.
- Saber que para conseguir algo se debe hacer un gran esfuerzo y trabajar duro.
- Tener en cuenta que las decisiones que tomamos en cada momento nos llevarán por un camino u otro.

## Descripción

Al inicio sesión leyendo un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmo el cuadro de emociones de los estudiantes, así mismo, la facilitadora retro alimentó junto a los estudiantes sobre la anterior sesión.

En la actividad “*El esfuerzo va antes que el éxito*”, la facilitadora pidió a los estudiantes que piensen y respondan las preguntas que se les dio.

1. ¿Todas las personas consiguen tener éxito en la vida?
2. ¿Por qué unos o unas consiguen tener éxito y otros u otras no?
3. ¿Qué características crees que tiene una persona adulta con éxito?
4. ¿Conoces alguna persona adulta que haya logrado el éxito y al que tomes como referencia? ¿A quién te gustaría parecerte?
5. ¿Cómo ha sido su vida hasta hoy?
6. ¿El éxito es igual para una persona joven y para una persona adulta?
7. ¿Qué características tiene un/a adolescente con éxito?
8. ¿Qué crees que te falta para tener más éxito?
9. ¿Crees que puedes hacerte con esas características que te faltan? ¿cómo?
10. ¿Puedes hacer ese esfuerzo hoy en día?

11. En caso de que hagas el esfuerzo, ¿Te valdrá para lograr el éxito cuando seas una persona adulta?

### **En grupos pequeños**

La facilitadora les hizo jugar “*En busca del éxito*”, Se repartió en cada grupo treinta frases, después cada grupo tenía que priorizar y elegir las diez frases más importantes para conseguir el éxito:

- Teniendo en cuenta que soy un/a líder nato, me encargo de organizar a mis compañeros/ as en los trabajos de grupo: enseguida identifico el trabajo más apropiado para cada uno/a y le mando lo que tiene que hacer.
- En vez de decir lo que pienso, siempre hablo de cosas positivas; la vida ya tiene bastantes problemas. Siempre hablo sin alzar la voz y tranquilamente.
- En vez de pedirle nada a nadie prefiero hacerlo yo porque lo hago mejor.
- No tengo objetivos, intenciones... cuando empieza un nuevo día intento hacer las cosas lo mejor posible y eso es suficiente para mí.
- No le pido ayuda a nadie, no me comprometo con nadie: me basto yo solo o sola.
- No puedo trabajar si no encuentro mis papeles. Estar ordenando mis cosas le resta tiempo al trabajo.
- Hago todos los trabajos que me exigen, soy muy trabajador/a.
- Da igual hacer un trabajo u otro, la cuestión es ganar dinero.
- No puedo estudiar sin un buen/a profesor/a. además, no soy demasiado listo/a y me conviene no perder el tiempo en estudios que no valen para nada.
- No importa quién esté a mi lado: da igual una persona u otra, conseguiré mis objetivos igualmente.

- Mi cuerpo no es perfecto: soy bajito/a y últimamente he engordado un poco, así que no vale de nada que me esfuerce en arreglarme; me pondré cualquier cosa.
- Los amigos y amigas son imprescindibles para tener una buena vida. tener buenos amigos y amigas es, en gran medida, responsabilidad de uno/a mismo/a. hay que tratar de entender, respetar, escuchar, ayudar... al resto.
- El resto tienen más facilidades para conseguir las cosas: tienen ayuda, son listos/as... para cuando consigo algo pierdo mucho tiempo, debo esforzarme mucho, y todo eso no merece la pena.
- Me gusta tener personas hábiles a mi lado, de las que consiguen las cosas rápidamente, personas como yo. Las cosas deben lograrse rápidamente.
- Cuando hago algo mal lo escondo rápidamente: si alguien se da cuenta y me dice algo le insulto.
- No soy un gran atleta, pero, aun así, hago deporte para cuidar mi cuerpo. Hago un deporte planificado previamente y otros cuando surge la oportunidad.
- Necesito el apoyo de mis padres y madres y mis hermanos/as: la gente de alrededor me dice que eso es señal de debilidad, pero en mi interior siento que siempre les voy a necesitar.
- Cuando somos pequeños/as, la familia es imprescindible para nuestro bienestar, pero después debemos dejar la familia de lado para conseguir nuestros objetivos personales.
- Algunos/as tienen muchísima suerte, tienen mogollón de amigos/as; otros u otras tienen mala suerte y no encuentran a nadie como amigo/a.

- Nací en una mala familia: había muchos problemas, no teníamos demasiado dinero, no nos íbamos de vacaciones... así no se pueden conseguir muchas cosas en la vida.
- Estableceré los objetivos de este año e intentaré conseguirlos desde ahora. los objetivos más importantes los dejaré para más tarde.
- Tengo establecidos unos tiempos concretos para estudiar: estudiar es muy importante ahora y lo será a lo largo de toda mi vida.
- Si no me salen las cosas a la primera lo vuelvo a intentar, a veces, una y otra vez: ya me saldrán.
- Cuando me salen las cosas mal me río de mí mismo/a... ¡vaya burrada que he hecho!
- Nadie me ha ayudado a estudiar todos los días, por lo tanto, yo solo o sola no he podido hacer nada.
- Le doy muchísima importancia al aspecto físico y cuido todas las partes de mi cuerpo: el pelo, la cara, los dientes, los pies, las manos, las uñas...etc.
- Me encanta estar con la gente, con cualquiera. Todas las personas me aportan algo bueno: escucho a todos y todas lo que me dicen, me encanta escuchar la vida del resto.
- Lo que tengo está muy bien, puedo conseguir muchas cosas si utilizo bien mis aptitudes, aunque algunas cosas las haré bien y otras no. me perdono todo lo que hago mal.
- Sacar buenas notas es muy importante y cuando en un examen no sé responder una pregunta, tengo ciertas técnicas para poder responder lo que no sé.
- Hay muchas formas de ganar dinero, algunas más fáciles que otras: no merece la pena perder el tiempo en algo que dé poco dinero.

Después, un representante de cada grupo de trabajo paso al frente para dar a conocer la lista que escogieron para encontrar el éxito.

### **Observaciones**

En la revisión y firma de su cuadro de emociones, se observó la responsabilidad y dedicación en la presentación. Posterior a ello, la facilitadora, como de costumbre, realizo la retroalimentó junto a los estudiantes, sobre la anterior sesión. Entre sus reflexiones de los estudiantes se destacaron:

- No hacer las cosas por interés.
- Cumplir nuestros objetivos de manera asertiva.
- Que nuestra motivación sea constante.
- Ser coherente entre sentir y actuar.
- Ser mi propio generador de motivación.
- Rodearse de gente que siempre te motive.

En la actividad “*El esfuerzo va antes que el éxito*”, los adolescentes se dispusieron a trabajar y reflexionar cada pregunta que se les dio en la hoja, también se observó que durante la tarea hicieron silencio. Por otra parte, algunos se acercaron a la facilitadora para sacar sus dudas, pero al ir revisado algunos expresaron emociones y se sintieron interpelados al contestar cada interrogante, por el cual, se notó su análisis profundo.

En el juego de “*En busca del éxito*”, se observó que todos participaban en su grupo dieron su opinión y punto de vista al elegir las diez frases del éxito. Esto también les produjo felicidad y optimismo al reflexionar qué tipo de éxito están viviendo. Por último, se vio que los estudiantes quedaron motivados y prestos a alcanzar este año un tipo de éxito, ya que al final de la clase lo mencionaron delante sus compañeros (as). Lo que más resaltaron fue:

- Esforzarme para aprobar este año.
- Esforzarme en el futbol para ser mejor.
- Poner empeño en mis trabajos de colegio.
- Entrenar más para ser el mejor atleta.
- Buscar ayuda para aprobar matemáticas.
- Aprender a expresarme delante de los demás.

### **Cierre**

Los adolescentes pudieron conceptualizar el significado del éxito, y responder a la pregunta sobre su significado. También describieron los tipos de éxito e identificaron por qué se esforzaron. Después de todo, estaban motivados para lograr cierto éxito este año.

### **Referencias**

**Actividad 1:** “El esfuerzo va antes que el éxito”, (Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 175-178).

## **Sesión XXIV**

### **(Habilidad Estado de Ánimo)**

#### **Introducción:**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: “Todos y todas tenemos sueños y una capacidad increíble para crearnos propósitos. El poder que tenemos para crearnos propósitos constantemente es interminable. Pero disponemos de poco tiempo y, a menudo, de pocos recursos, por lo que debemos elegir aquellos que merecen la pena, convirtiendo en objetivos nuestros sueños. Estos objetivos son realmente importantes e influyen en nuestra vida... así que es muy importante elegir bien nuestros objetivos”.

**Tema:** Objetivos



## Objetivos:

- Tener claro lo que significa un objetivo personal.
- Ser capaz de identificar los objetivos personales.
- Tener claro que pretenden conseguir con esos objetivos.

## Descripción

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó junto a los estudiantes sobre la anterior sesión.

En la actividad “*Cuando sea mayor*”, los estudiantes trabajaron individualmente. En primer lugar, cada quien explicó si alguna vez se planteó algún objetivo o reto para mejorar su vida. Tras reconocer si lo hicieron o no, cada estudiante clasificó sus objetivos; sin embargo, la facilitadora planteó tres propuestas ejemplificadas para facilitar su trabajo.

**ESTUDIOS:** “No tener que estudiar en verano, es decir, no dejar nada para septiembre”.

**CARÁCTER:** “Saber pedir ayuda cuando la necesito”.

**FAMILIA:** “Tener menos “broncas” con los y las de casa”.

OBJETIVOS RELATIVOS A LOS ESTUDIOS	IMPORTANCIA

OBJETIVOS RELATIVOS AL CARACTER	IMPORTANCIA

OBJETIVOS RELATIVOS A LA FAMILIA	IMPORTANCIA

	IMPORTANCIA

Seguidamente, cada estudiante apunto en su tabla sus objetivos o retos, especificando también el nivel de importancia que tienen.

### **Observaciones**

En la revisión y firma de su cuadro de emociones se observó la responsabilidad y dedicación en la presentación. Posteriormente a ello, la facilitadora como de costumbre realizó la retroalimentó del tema anterior, y entre las reflexiones hechas por los estudiantes, estos mencionaron:

- Ser perseverantes para ser exitosos.
- Saber sacrificarse.
- Constancia en lo que le gusta hacer.
- Nunca rendirse frente una dificultad.
- Mantener la motivación.
- Tener metas y objetivo para alcanzar el éxito.

En la actividad “*Cuando sea mayor*”, se observó que los estudiantes prestaron atención a las indicaciones para reflexionar en los retos que se les puede presentar al momento de plantear un objetivo. Sin embargo, algunos se resistieron y pusieron barreras para realizar el trabajo porque no quisieron pensar en el tema, sobre todo no deseaban analizar las dificultades que les pudiera traer, negándose a seguir fortaleciéndose. Frente esa dificultad de algunos estudiantes, la facilitadora creó un espacio de reflexión con ejemplos claros para que entiendan la importancia de fijarse para cada cosa que desean lograr y alcanzar. Así, después de la reflexión pudieron seguir trabajando durante la clase.

En la actividad de grupo, estuvieron más perceptivos (as), atentos (as) y disponibles para trabajar. Por otra parte, se vio que todos participaron y dieron su opinión sobre lo que

deseaban conseguir como grupo de compañeros, Así mismo, identificaron la capacidad de comunicación entre todos para poder plantear metas y objetivos en grupo. En el momento de compartir con sus compañeros, mencionaban:

- Ganar los partidos de inter-cursos.
- Aprobar todas materias y no dejar a nadie atrás.
- Hacer silencio en la clase
- Cumplir con las tareas.
- No pelear en el curso.
- Ayudar al que lo necesita.
- Ser empáticos entre todos.

### **Cierre**

Los adolescentes lograron plantear sus objetivos a corto y largo plazo, lo hicieron a través de metas y objetivos claros para su respectivo logro. Así mismo, con la ayuda de la facilitadora se lograron, entre compañeros (as), identificar los objetivos del curso y colaborar para alcanzarlos.

### **Referencias**

**Actividad 1:** “Cuando sea mayor”, (Tomada de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 179-180).

## Sesión XXV

### (Habilidad Estado de Ánimo)

#### **Introducción:**

La facilitadora inicio la sesión leyendo un texto referente al tema: Los logros son el motor de nuestra vida. Cuando las personas queremos conseguir algo, desarrollamos nuestras habilidades. Y cuando hemos obtenido eso que suponemos valioso, creemos aún más en nuestras destrezas, y eso nos empuja a querer obtener otros logros. Sin embargo, la falta de logros nos lleva a la incapacidad y la frustración, y nos crea una imagen errónea sobre nuestras capacidades: “no puedo”, “es difícil”, “no valgo para eso”, etc.

Pero los logros son la consecuencia del esfuerzo, y éste debe ser el correcto. Por ello, los logros son la consecuencia de un plan de acción que, si está bien estructurado y planificado, nos ayudará a llegar más fácilmente a logro de nuestros objetivos.

**Tema:** Plan de acción

#### **Objetivos**

- Saber concretar objetivos.
- Ser conscientes de que aquello que queremos lograr.
- Saber hacer y aplicar el plan de acción para lograr mis objetivos.

#### **Descripción**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó junto a los estudiantes sobre la anterior sesión.

En la actividad “*Lo conseguiré*”, la facilitadora hizo trabajar a los estudiantes para que definan y establezcan sus objetivos claros sobre alguna meta. De esa manera, les hizo

realizar su plan de acción, un recurso muy útil para llevar a cabo el proceso de reflexión de sus estudios de forma sistemática y organizada.

- Respecto a mis estudios, ¿Qué quiero conseguir este año?
- ¿Qué beneficios me proporcionara mis logros?
- ¿Qué obstáculos encontraras?
- Da una solución a un posible problema
- ¿Qué medios necesitaras para conseguir tus objetivos?
- ¿Qué pasos deberías dar para conseguir tus objetivos?
- ¿Qué emoción te surgirá mientras consigues el objetivo?
- El plan de acción que hicieron los adolescentes, pusieron al inicio de su cuaderno o sobre su velador para recordar el proceso que deberán continuar hasta lograr sus metas y objetivos.

### **Observaciones**

En la revisión y firma de su cuadro de emociones, se observó una vez la responsabilidad y dedicación en su presentación, posterior a ello, se realizó la retroalimentó de la anterior sesión, con sus participaciones se rescató lo siguiente:

- Constancia en lo que le gusta hacer.
- Nunca rendirse frente una dificultad.
- Mantener la motivación.
- Tener metas y objetivo para alcanzar el éxito.

En la actividad “*Lo conseguiré*”, se pudo ver que las adolescentes se sentían un poco desanimadas en los grupos de 12 y 13 años, porque no les gustó pensar en el futuro y en los proyectos por venir, pues manifestaron pesimismo y no prestaron mucho interés en esta

sesión. Vale mencionar que no todos se comportaron así, porque en el grupo de 14 y 16 años, sí se esforzaron en realizar las actividades y pensaron seriamente para hacer su proyecto de vida y agradecieron por la guía que se les dio.

Frente al pequeño inconveniente con los cursos de primero de secundaria, la facilitadora trató que los adolescentes trabajen, después de la reflexión que se les hizo a todos. Por último, se logró que algunos realicen la actividad, de esa manera se notó en la gran mayoría el entusiasmo y creatividad.

### **Cierre**

Los adolescentes en su mayoría lograron elaborar su plan de vida con sus metas y objetivos claros, a la vez que identificaron todas las áreas de su vida, ya sea a corto o largo plazo.

### **Referencias:**

**Actividad 1:** “Lo conseguiré”, (Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, p. 187).

## **Sesión XXVI**

### **(Habilidad Estado de Ánimo)**

#### **Introducción:**

La facilitadora inició la sesión leyendo un texto referente al tema: El bienestar subjetivo es la evaluación general que se hace sobre la satisfacción de la vida a lo largo del tiempo. La valoración personal que hace una persona comparando las vivencias positivas y negativas. El bienestar subjetivo es la situación que uno/a logra cuando superpone sus

vivencias positivas por encima de las negativas. El bienestar subjetivo no pertenece a lo que otros u otras piensan o sienten, sino a lo que uno o una siente.

El hecho de que uno/a se sienta bien es inherente a su propia valoración. Si uno o una se siente bien, si está contento/a consigo mismo/a, eso es lo que le hace ser feliz.

**Tema:** Bienestar subjetivo

**Objetivos:**

- Ser consciente de nuestro propio bienestar.
- Conocer los indicadores de la diferencia entre el bienestar y el malestar.
- Conocer y llevar a la práctica las dinámicas para superar el malestar y llegar al bienestar.

**Descripción:**

Al inicio de la sesión se leyó un texto introductorio al tema, luego se revisó y firmó el cuadro de emociones de los estudiantes. Así mismo, la facilitadora retroalimentó junto con los estudiantes sobre la anterior sesión.

En la actividad “*Soy feliz*”, tenía como objetivo leer y enseñar a los adolescentes los pasos necesarios para pasar de una situación de malestar a una de bienestar. Les repartió la hoja con los seis pasos para que se guíen mientras la facilitadora les explicó esta actividad.

**Primer paso:** La facilitadora pidió a los participantes que identifiquen aquello que les provoca malestar. Los indicadores del malestar son, por ejemplo: Preocupación, inseguridad, miedo, vergüenza, asco, culpa, pena, tristeza, falta de interés, ira...etc.

**Detalló lo siguiente:**

Escribe en una ficha las ideas, imágenes, pensamientos y emociones sobre un tema que te crea malestar.”

**Segundo paso:** Analizaron el porqué del malestar e imaginaron la situación de bienestar. “Piensa por qué tienes esa situación de malestar y a qué otra situación quieres pasar. ¿Cuál es la situación que quieres obtener? Imagina esa situación que te hace sentir bienestar. De esa manera también se les hizo imaginar a los estudiantes, esa situación de bienestar: ilusión, humor, amor, alegría, sonrisa, placer...etc.

**Tercer paso:** Llenarnos de aire y envolver las emociones negativas. La identificación fue:

“Tomar las imágenes, pensamientos y emociones que nos provocan la situación de malestar antes identificada y, de pie, con los ojos y los puños cerrados, tomaremos aire lo más profundamente que podamos, mientras pensamos que estamos subiendo un monte conocido. Cuando tengamos los pulmones llenos de aire, mantendremos la respiración, con los puños muy cerrados, mientras imaginamos que hemos llegado a la cumbre del monte. Junto con nosotros y nosotras, hemos llevado al monte todas las imágenes, pensamientos y emociones negativas que nos provocan malestar”.

**Cuarto paso:** Expulsamos el aire y las emociones negativas

“Mientras expulsas el aire y vacías poco a poco los pulmones, has visualizado el camino que estás haciendo monte abajo, e imaginarás que estás tirando los pensamientos, imágenes y emociones que te crean malestar y que has subido contigo hacia el monte. Imaginarás que has llegado del monte al mar y te darás cuenta de que, al mismo tiempo, has tirado las imágenes, pensamientos y emociones que te crean malestar”.

**Quinto paso:** Insertar las ideas, pensamientos, imágenes y emociones que crean bienestar. La facilitadora les dijo:



“Ahora estás siendo consciente de que tienes mucha fuerza. Con los ojos cerrados “visualizas”, imaginas una potente fuente de luz que ilumina tu cuerpo. Imagina que esa potente luz ilumina todo tu cuerpo, tu interior. Ilumina cada parte y órgano de tu cuerpo. Y, mediante la fuerza que te proporciona esa luz, imagina tu bienestar: paz, ilusión, amor, sonrisa, placer, sientes todo eso en tu interior. No oyes nada, pero sientes una gran fuerza en tu interior. Estás siendo consciente de que puedes obtener todo lo que quieras, por encima de todo. Nos mantendremos en esa situación durante un tiempo, en silencio y tranquilos/as”.

**Sexto paso:** Lo he logrado. Se indicó lo siguiente:

“Date cuenta de que tú mandas. De que tienes el mando sobre tu cuerpo, sentimientos y pensamiento, y por encima de todo, sientes una gran alegría en tu interior, paz, tranquilidad, has logrado el bienestar.”

Al finalizar el ejercicio, en la clase y con el grupo, se hizo la valoración del ejercicio realizado, y después se les invitó para dar a conocer su vivencia.

**Observaciones:**

En la revisión y firma se notó la continua responsabilidad y creatividad de los estudiantes en la realización de su cuadro de emociones. En la retroalimentó de la anterior sesión continuaron participando activamente. En esta sesión cabe también desatacar sus reflexiones personales:

- La importancia de ponernos metas y objetivos.
- Ser conscientes de poner esfuerzo a cada meta.
- Sentido del sacrificio.
- Planificar lo que queremos lograr.
- Reflexionar lo que queremos en la vida.

En la actividad “*Soy feliz*”, los adolescentes siguieron todos los pasos que la facilitadora les indicaba seguir durante el ejercicio. Fue notorio su disponibilidad y atención, a la misma vez que se observó una capacidad de reflexión y análisis al momento de compartir su vivencia.

Destacan las siguientes participaciones:

- Me abrió a reconocer mis emociones.
- Me ayudo a identificar los momentos de malestar.
- El ejercicio de la respiración me ayudo a reconocer emociones negativas.
- Me ayudo ser más consciente de mis acciones.

### **Cierre:**

Los adolescentes lograron ser conscientes de sus emociones y saber identificar la causa que les crea malestar, a través del ejercicio, les ayudo a los estudiantes a poner en práctica cada vez necesiten superar algún malestar.

### **Referencias:**

**Actividad 1:** “*Soy feliz*”, (Tomado de Urdangarin, Izaguirre, & Lakunza, 2008, págs. 195-197).

## **CONCLUSIÓN GENERAL DE LA DIMENSIÓN - ESTADO DE ÁNIMO**

Según los encuentros, se ha determinado que el desarrollo emocional de los adolescentes ha progresado en cuanto a su capacidad para disfrutar lo que hacen, en la forma de apreciar las situaciones, expresar sus emociones y transmitir sentimientos de felicidad y esperanza. Se reforzaron con las actividades y las explicaciones dadas, logrando cambiar el comportamiento en su perspectiva de vida.

**Sesión XXVII**  
**Encuentro Familiar**

**Tema:** Inteligencia Emocional

**Objetivo:**

Fortalecer vínculos afectivos y emocionales entre padres a hijos, a través de actividades lúdicas.

**Materiales:**

<ul style="list-style-type: none"><li>• Pañoleta</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proyector</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Soga</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Laptop</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pelota</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hojas de papel bond</li></ul>

- Parlante

**Descripción de la sesión:**

En el primer momento se dio la bienvenida a todas las familias, seguidamente se les invitó a pasar por recepción para registrar su asistencia. Después, la facilitadora realizó junto a las familias, algunos juegos y dinámicas de animación para que asuman confianza, esta acción generó lazos de unión entre las familias.

Las dinámicas que se llevaron a cabo fueron:

- “El baile del periódico”.
- “Pasando la pelota con los pies”.
- “Recogiendo el papel”.

Al finalizar las dinámicas, el grupo de papás e hijos se dividieron, uno en cada ambiente, para trabajar el tema de “Inteligencia Emocional”.

- En el grupo de papás se llevó el tema sobre inteligencia emocional y al terminar esta actividad se les pidió que escriban una carta a sus hijos y expresen todo lo que sienten por ellos y les demuestren que siempre estarán para ellos.
- En el grupo de hijos (as), la facilitadora también les hizo escribir una carta a sus papás donde les expresaron lo importantes que son para ellos (as). Así mismo, se les hizo dibujar a su familia en esa misma carta.

Al finalizar las actividades en ambos grupos, se les invitó que busquen un espacio para reunirse entre padres e hijos y compartir sus cartas con el fin de escuchar y expresar todo lo que sienten.

Después de que compartieron sus cartas, se les llamó a las familias para reunirse nuevamente en el salón. La facilitadora habló para agradecer la participación de todas las familias, a la vez les invitó a terminar la sesión con un momento fraterno entre todos.

### **Observaciones**

En esta sesión con los papas e hijos, se observó la apertura, entusiasmo y alegría en cada familia. En las dinámicas con los papás, se notó su disponibilidad, felicidad y las ganas de querer jugar con sus hijos. Cuando se trabajó solamente con los papás, demostraron interés y atención en cada explicación; sobre todo, se sintieron identificados con algunos ejemplos que daba la facilitadora. Por otra parte, sus participaciones fueron activos y enriquecedoras porque compartían sus experiencias y dificultades que tienen con sus hijos (as). En cambio, los adolescentes disfrutaron mucho y creativamente realizaron sus cartas y dibujo de la familia.

En el espacio de recuento con papás e hijos para compartir sus cartas, se observó a muchas familias buscar un lugar propio para hablar y escucharse, esto tuvo un efecto beneficioso porque algunos reían, otros lloraban y se abrazaban.

En conclusión, los papás estuvieron muy agradecidos por la actividad, lograron expresar que fue un tiempo necesario para escucharse y comunicarse con su familia.

**Cierre:**

Las familias lograron fortalecer lazos de unión y fraternidad entre todos, creando un vínculo más cercano.

**Referencias**

**Actividad 1:** Dinámicas de Bienvenida

“El baile del periódico” <https://youtu.be/iGGCFvc0J0> - Adaptado

“Pasando la pelota con los pies” <https://youtu.be/81DQ100BMjM> - Adaptado

“Recogiendo el papel” <https://youtu.be/I36LgUSzIwQ> - Adaptado

**Actividad 2:** Tema “inteligencia emocional” (slideshare , 2019)

### 6.3. Tercer Objetivo

Evaluar los resultados de la aplicación del programa de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional, aplicando un postest a los estudiantes.

**Tabla 15. Comparación de los resultados del cociente de Inteligencia Emocional General**

PRE TEST			POST TEST		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	19	6,9	Atípica y deficiente	0	0
muy baja	36	13,1	muy baja	0	0
mal desarrollada	84	30,5	mal desarrollada	0	0
adecuada	67	24,4	adecuada	44	16
bien desarrollada	25	9,1	bien desarrollada	127	46,2
muy bien desarrollada	31	11,3	muy bien desarrollada	63	22,9
excelente	13	4,7	excelente	41	14,9
Total	275	100	Total	275	100

**Fuente:** Elaboración propia.

INTRAPERSONAL					
PRE TEST			POST TEST		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	20	7,3	Atípica y deficiente	0	0
muy baja	39	14,2	muy baja	0	0
mal desarrollada	54	19,6	mal desarrollada	0	0
adecuada	136	49,5	adecuada	174	63,3
bien desarrollada	18	6,5	bien desarrollada	30	10,9
muy bien desarrollada	6	2,2	muy bien desarrollada	46	16,7
excelente	2	0,7	excelente	25	9,1
Total	275	100	Total	275	100

**Fuente:** Elaboración

**Tabla 17. Medición de preguntas posttest – Intrapersonal**

ITEMS		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo	Total
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto	Fr.	41	85	114	35	275
	%	14,9	30,9	41,5	12,7	100 %
7. Es difícil decirle a la gente cómo me siento	Fr.	57	126	62	30	275
	%	20,7	45,8	22,5	10,9	100 %
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	Fr.	70	17	121	67	275
	%	25,5	6,2	44,0	24,4	100 %
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	Fr.	89	64	56	66	275
	%	32,4	23,3	20,4	24,0	100 %
43. Para mí es fácil decirles a las personas como me siento	Fr.	26	89	90	70	275
	%	9,5	32,4	32,7	25,5	100 %

**Fuente:** Elaboración propia.

En la dimensión intrapersonal, el pretest indicó que el 41,1% de los adolescentes se hallaba “por mejorar”. Después de la intervención en el posttest se observó que la población mejoró llegando al nivel entre “adecuado y excelente”, esto significa que corrigieron su autoconcepto (que consiste en comprensión emocional de sí mismo, expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar a los demás), también lo hicieron con la capacidad de conocer sus fortalezas y limitaciones. Parafraseando a Gardner (1983), menciona que una persona con buenas relaciones interpersonales tiene conocer el aspecto interior de uno mismo, acceder a comprender, diferenciar y conducir la propia vida emocional para elegir un comportamiento coherente.

Con relación a la Tabla 17 de preguntas, el 70% de los participantes ha logrado mejorar la habilidad de expresar sus sentimientos para mantener la calma cuando experimentan emociones de enojo y frustración.

Para detallar más los resultados del pretest y el posttest, se reflejan cambios en las habilidades emocionales y el desarrollo personal de los adolescentes después de la intervención. Por una parte, el pretest, el 7,3% de los adolescentes se encontraba en un nivel “atípico y deficiente”, el 14,2% en un nivel “muy bajo”, y el 19,6% en un nivel “mal desarrollado” de inteligencia intrapersonal. Estas cifras suman un total de 41,1%, que indica casi la mitad de los adolescentes tenían problemas significativos para gestionar sus propias emociones y comprender su mundo interior. Con el programa de intervención, los porcentajes del posttest muestran disminución total en los niveles mencionados (0%) esto indica una eliminación completa de las dificultades más severas en cuanto a autoconciencia y gestión emocional. Se demuestra que el programa fue altamente efectivo en brindar herramientas de autoconocimiento, empoderando a los adolescentes para gestionar sus emociones y desarrollar un sentido más sólido de sí mismos.

Por otro lado, en el pretest, el 49,5% de los adolescentes se encontraba en un nivel “adecuado” dentro de esta dimensión, aunque este porcentaje mostró que la mitad de los estudiantes tenía una inteligencia intrapersonal aceptable, también reflejó que sus capacidades para el autoconocimiento y la autorregulación no eran sobresalientes. Tras la intervención, el posttest reveló que el porcentaje de adolescentes en el nivel adecuado aumentó a 63,3%.

Este incremento en el nivel adecuado sugiere que el programa permitió que más estudiantes alcanzaran una conciencia emocional más funcional y una capacidad para manejar sus emociones de manera efectiva. Este aumento también puede interpretarse como una consolidación del proceso de autorreflexión en adolescentes, que antes estaban en niveles inferiores, pero que ahora son capaces de gestionar mejor sus emociones cotidianas.



Así mismo, los cambios más notables en los resultados de la intervención se encuentran en los niveles superiores. En el pretest, solo el 6,5% de los adolescentes se encontraba en el nivel “bien desarrollado”, pero en el posttest este porcentaje aumentó significativamente al 10,9%, lo que indica que los adolescentes han adquirido un mayor control sobre sus emociones. Y como una mayor capacidad para reflexionar sobre sus propias experiencias. Aprendieron a utilizar esa información para mejorar su bienestar emocional y la toma de decisiones.

Por otro lado, el nivel muy bien desarrollado pasó del 2,2% al 16,7%, tras la intervención. Este aumento significativo indica que el programa fue exitoso en ayudar a los adolescentes a desarrollar habilidades avanzadas de autoconocimiento, autoaceptación, y autogestión. Los (as) adolescentes probablemente son más conscientes de sus fortalezas y limitaciones emocionales, lo que les permite ajustar sus comportamientos y tomar decisiones con mayor confianza y autonomía.

El nivel “excelente” también creció de manera considerable, pasando de un 0,7% en el pretest al 9,1% en el posttest. Este grupo representa a los adolescentes con una inteligencia emocional intrapersonal altamente desarrollada, lo que significa que son capaces de autorregularse con gran eficiencia, tener un alto nivel de autoestima y una motivación interna sólida. Según la revisión bibliográfica, este grupo es capaz de utilizar su autoconciencia para mejorar sus relaciones sociales, tomar decisiones más informadas y gestionar el estrés de manera proactiva.

Este análisis reveló que el programa de intervención fue sumamente efectivo en transformar los niveles más bajos de inteligencia emocional intrapersonal y promover un desarrollo robusto en los niveles más altos. La eliminación de los porcentajes en los niveles

“atípico”, “muy bajo”, y “mal desarrollado” refleja que los adolescentes lograron superar las barreras al mejorar capacidad para entenderse a sí mismos y manejar sus emociones.

Por otro lado, el aumento en los niveles superiores indica que el programa no solo ayudó a los adolescentes a gestionar sus emociones básicas, sino que también les permitió desarrollar una profunda capacidad de introspección y autorregulación. Esto es clave, ya que la inteligencia intrapersonal está directamente relacionada con la capacidad de los individuos para tomar decisiones autónomas, manejar el estrés y enfrentar desafíos con resiliencia.

Es así que el programa de intervención no solo corrigió las deficiencias emocionales de los adolescentes, sino que también promovió un desarrollo intrapersonal profundo, mejorando significativamente la autoeficacia emocional y permitiendo que los adolescentes se conviertan en individuos más emocionalmente autónomos y resilientes.

**Tabla 18. Comparación de los resultados de la Dimensión interpersonal**

NIVEL INTERPERSONAL					
PRE TEST			POST TEST		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	63	22,9	Atípica y deficiente	0	0
muy baja	96	34,9	muy baja	0	0
mal desarrollada	69	25,1	mal desarrollada	0	0
adecuada	46	16,7	adecuada	154	56
bien desarrollada	1	0,4	bien desarrollada	44	16
muy bien desarrollada	0	0	muy bien desarrollada	44	16
excelente	0	0	excelente	33	12
Total	275	100	Total	275	100

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 19. Medición de preguntas posttest – Interpersonal**

ITEMS		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo	Total
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente	Fr.	1	88	126	60	275
	%	0,4	32,0	45,8	21,8	100 %
5. Me importa lo que les sucede a las personas	Fr.	23	60	128	64	275
	%	8,4	21,8	46,5	23,3	100 %
10. Sé cómo se sienten las personas	Fr.	15	76	149	35	275
	%	5,5	27,6	54,2	12,7	100 %
14. Soy capaz de respetar a los demás	Fr.	14	20	147	94	275
	%	5,1	7,3	53,5	34,2	100 %
20. Tener amigos es importante	Fr.	12	51	106	106	275
	%	4,4	18,5	38,5	38,5	100 %
24. Intento no herir los sentimientos de las personas	Fr.	13	47	111	104	275
	%	4,7	17,1	40,4	37,8	100 %
36. Me agrada hacer cosas por los demás	Fr.	27	65	108	75	275
	%	9,8	23,6	39,3	27,3	100 %
41. Hago amigos fácilmente	Fr.	24	72	101	78	275
	%	8,7	26,2	36,7	28,4	100 %
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	Fr.	16	50	113	96	275
	%	5,8	18,2	41,1	34,9	100 %
51. Me agradan mis amigos	Fr.	6	20	95	154	275
	%	2,2	7,3	34,5	56,0	100 %
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	Fr.	9	23	111	132	275
	%	3,3	8,4	40,4	48,0	100 %
59. Se cuando la gente está molesta aun si no dice nada	Fr.	2	22	124	127	275
	%	0,7	8,0	45,1	46,2	100 %

**Fuente:** Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión intrapersonal, el pretest mostró que 1,82.9% de los adolescentes se encontraban en el nivel “mal desarrollado” y “atípica”. Después de la intervención, con el posttest se observó que la población logró ubicarse en el nivel “adecuada” y “excelente”. Significa que son capaces de escuchar, comprender y apreciar las emociones de los demás, llegando a crear lazos de confianza y amistad con los demás.

En la tabla de preguntas del área interpersonal, se observó en el grupo de adolescentes una mejora considerable, El análisis de las preguntas evidencio una corrección en su capacidad de establecer y mantener relaciones satisfactorias y mostrándose a sí mismos (as) como personas que construyen y aportan a la sociedad.

Ampliando esta la información, se reflejan cambios importantes en las capacidades sociales y de interacción de los adolescentes tras la intervención destinada a fortalecer la inteligencia emocional. En el pretest, los niveles bajos de desarrollo interpersonal eran bastante preocupantes, 22,9% estaban en nivel “atípico” y “deficiente”, 34,9% en el nivel “muy bajo” y 25,1% en el nivel “mal desarrollado”. Estos tres niveles sumaban un total del 82,9%, lo que indica que la gran mayoría de los adolescentes presentaba importantes dificultades para interactuar con los demás de manera saludable. Este tipo de deficiencias en la inteligencia interpersonal de los (as)estudiantes se manifestó con una falta de empatía, dificultad para establecer relaciones sociales sólidas, y problemas para comunicarse de manera asertiva o resolver conflictos. Los participantes en estos niveles, probablemente, experimentaron aislamiento social, conductas inadecuadas al relacionarse con sus pares o incapacidad para resolver problemas interpersonales de manera efectiva.

Sin embargo, en el postest, estos niveles más bajos desaparecen completamente (0% en todas las categorías), lo que indica una mejora radical en las habilidades interpersonales de los adolescentes. Esto mejora implica que el programa de intervención fue exitoso para corregir los déficits sociales más severos, brindándoles a los adolescentes las herramientas para desarrollar relaciones más sanas y efectivas. Quienes inicialmente tenían problemas significativos para relacionarse ahora poseen, al menos, un nivel adecuado de inteligencia interpersonal.

Así mismo, el porcentaje de adolescentes en el nivel adecuado pasó de un 16,7% en el pretest a un 56% en el postest, este aumento considerable refleja que muchos adolescentes en niveles deficientes han desarrollado una capacidad básica de empatía, comunicación y cooperación. Los adolescentes son ahora capaces de participar en relaciones sociales con un

mínimo de éxito, probablemente lo harán resolviendo conflictos con mayor facilidad y estableciendo interacciones sociales más fluidas.

El hecho que más de la mitad de los adolescentes estén dentro este nivel, después de la intervención, indica que el programa tuvo un impacto profundo en su habilidad para comprender las emociones de los demás y ajustar su comportamiento, aunque todavía les falta lograr los niveles superiores, este grupo es capaz de desenvolverse adecuadamente en situaciones sociales cotidianas.

Por otro lado, el cambio más significativo se refleja en los niveles superiores, que eran prácticamente inexistentes en el pretest: el nivel “bien desarrollado” aumentó del 0,4% al 16%, el nivel “muy bien desarrollado” pasó de 0% a 16%, y el nivel “excelente”, que también estaba en 0%, subió al 12%. Este crecimiento en los niveles superiores sugiere que el programa no solo ayudó a los adolescentes a desarrollar habilidades interpersonales básicas, sino que también les permitió mejorar su capacidad para mantener relaciones sociales sólidas, resolver conflictos de manera asertiva y establecer una comunicación efectiva basada en la empatía.

Un nivel bien desarrollado indica que los adolescentes han logrado una buena capacidad de empatía y pueden manejar interacciones sociales de manera más compleja, comprendiendo mejor los puntos de vista de los demás y adaptando su comportamiento para mejorar la dinámica de grupo.

Así mismo, el nivel muy bien desarrollado sugiere que estos adolescentes han alcanzado una capacidad superior para conectar emocionalmente con los demás, resolver conflictos de forma constructiva y trabajar en equipo de manera efectiva. Probablemente

muestren una alta tolerancia a la frustración en las relaciones interpersonales, una habilidad crucial para manejar situaciones de estrés social.

Finalmente, el nivel “excelente” implica que los (as) adolescentes poseen una gran capacidad para comprender y manejar las relaciones sociales de manera saludable con habilidades avanzadas de empatía, liderazgo, y comunicación asertiva. Este grupo es probablemente capaz de mediar conflictos, ofrecer apoyo emocional a los demás, y establecer relaciones duraderas basadas en la confianza y el respeto.

La transformación en la dimensión interpersonal refleja un éxito notable del programa de intervención, particularmente en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales necesarias para una interacción sana y productiva con los demás. Los niveles más bajos desaparecen por completo, y el porcentaje de adolescentes en niveles superiores crece significativamente, debido a que el programa no solo abordó los problemas más críticos de interacción social, sino que también promovió un desarrollo positivo hacia relaciones interpersonales más saludables y empáticas.

**Tabla 20. Comparación de los resultados de la Dimensión de manejo del estrés**

MANEJO DEL ESTRÉS					
PRE TEST			POST TEST		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	41	14,9	Atípica y deficiente	0	0
muy baja	80	29,1	muy baja	0	0
mal desarrollada	98	35,6	mal desarrollada	4	1,5
adecuada	50	18,2	adecuada	160	58,2
bien desarrollada	4	1,5	bien desarrollada	63	22,9
muy bien desarrollada	1	0,4	muy bien desarrollada	31	11,3
excelente	1	0,4	excelente	17	6,2
Total	275	100	Total	275	100

**Fuente:** Elaboración

**Tabla 21. Medición de preguntas posttest – Manejo de Estrés**

ITEMS		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo	Total
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto	Fr.	41	85	114	35	275
	%	14,9	30,9	41,5	12,7	100 %
6. Me es difícil controlar mi cólera	Fr.	30	126	99	20	275
	%	10,9	45,8	36,0	7,3	100 %
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a)	Fr.	16	64	124	71	275
	%	5,8	23,3	45,1	25,8	100 %
15. Me molesto demasiado por cualquier cosa	Fr.	95	90	67	23	275
	%	34,5	32,7	24,2	8,4	100 %
21. Peleo con la gente	Fr.	176	65	18	16	275
	%	64,0	23,6	6,5	5,8	100 %
26. Tengo mal genio	Fr.	49	106	98	22	275
	%	17,8	38,5	35,6	8,0	100 %
35. Me molesto fácilmente	Fr.	47	84	81	63	275
	%	17,1	30,5	29,5	22,9	100 %
39. Demoro en molestarme	Fr.	38	79	88	70	275
	%	13,8	28,7	32,0	25,5	100 %
46. Cuando estoy molesto con alguien, me siento molesto por mucho tiempo	Fr.	28	121	72	54	275
	%	10,2	44,0	26,2	19,6	100 %
49. Para mí es difícil esperar mi turno	Fr.	37	84	104	50	275
	%	13,5	30,5	37,8	18,2	100 %
54. Me disgusto fácilmente	Fr.	41	72	108	54	275
	%	14,9	26,2	39,3	19,6	100 %
58. Cuando me molesto actúo sin pensar	Fr.	129	79	51	16	275
	%	28,7	46,9	18,5	5,8	100 %

**Fuente:** Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión de *Manejo de Estrés* en el pretest se obtuvo un 79,6% de la población estuvo en el nivel “mal desarrollada” y “atípica”. Después de la intervención con el posttest 78,1% de los adolescentes mejoró su situación habiendo alcanzado el nivel “adecuado” y “excelente”. Se considera que son capaces de enfrentándose a situaciones difíciles y trabajar bajo presión, porque desarrollan la precaución de pensar antes de tomar decisiones apresuradas. Finalmente, cabe mencionar que al 1,5% de la población se les dificulta mejorar sus habilidades de esta área.

En relación con los datos proporcionados en la tabla de preguntas, se observa que los estudiantes mejoraron notablemente: el 85% puede mantener la calma cuando se sienten

molestos y el 70% sabe cómo calmarse y gestionar su emoción antes de actuar. Además, se ha notado que son más conscientes de sus impulsos y capaces de solucionar problemas adecuadamente.

La intervención del programa reveló un progreso significativo en la capacidad de los adolescentes para gestionar situaciones estresantes de manera más efectiva. Por un lado, en el pretest, un porcentaje significativo de adolescentes presentó manejo deficiente del estrés: el 14,9% se situó en el en un nivel “atípico” y “deficiente”, el 29,1% en un nivel muy bajo, y un 35,6% en un nivel “mal desarrollado”. Esto indica que más del 79% de los adolescentes tuvieron dificultades importantes para afrontar el estrés de manera efectiva. En este grupo, los adolescentes probablemente experimentaban reacciones extremas o inadecuadas ante situaciones estresantes, como respuestas emocionales desproporcionadas, evitación de problemas o incapacidad para resolverlos. Estos resultados reflejan que gran parte de la población evaluada no aplicó estrategias adecuadas para mantenerse en calma bajo presión ni para lidiar con el estrés de manera saludable.

Después de la intervención, estos niveles inferiores se redujeron drásticamente al 0% en los niveles “atípica” y “deficiente” y “muy baja”, solamente el 1,5% se mantuvo el nivel “mal desarrollado”. Esta mejora sustancial sugiere que la intervención fue eficaz en dotar a los adolescentes de habilidades y herramientas para manejar el estrés de manera más efectiva. El hecho que los niveles más bajos, prácticamente desaparecieron, refleja que los adolescentes adquirieron estrategias básicas para afrontar el estrés, lo que les permitió enfrentar mejor los desafíos cotidianos sin sentirse abrumados o reaccionar de manera inadecuada.



Así mismo, el 18,2% de los adolescentes en el pretest tuvo un manejo del estrés adecuado, lo que indica que una minoría logró gestionar el estrés razonablemente, aunque sin destacar en esta habilidad. Estos adolescentes probablemente pudieron afrontar situaciones estresantes, pero solo moderadamente efectiva. En el postest, este nivel subió a 58,2%, lo que representa un cambio muy positivo. Más de la mitad de los adolescentes demostraron gestionar adecuadamente el estrés en su vida cotidiana, este aumento significativo muestra que la intervención ayudó a los adolescentes a desarrollar una mayor resiliencia emocional y a reaccionar de manera más apropiada ante situaciones de presión. Aunque no todos han alcanzado niveles sobresalientes, el aumento en el porcentaje de manejo adecuado sugiere que pueden enfrentar el estrés sin que les afecte gravemente su bienestar emocional o capacidad para actuar de manera racional.

Por otro lado, se evidencia en el pretest que niveles superiores de manejo del estrés fueron extremadamente bajos, solo el 1,5% estuvo en el nivel de manejo “bien desarrollado” y apenas el 0,4% en los niveles “muy bien desarrollado” y “excelente”. Esto indica que muy pocos adolescentes poseían la habilidad de manejar el estrés con un alto nivel de eficiencia emocional, lo que les habría permitido no solo mantener la calma en situaciones difíciles sino también ayudar a otros o inclusive mejorar su rendimiento bajo presión. Sin embargo, en el postest, los niveles superiores aumentaron notablemente; el 22,9% de los adolescentes desarrolló un manejo del estrés bien logrado el 11,3% alcanzó el nivel muy “bien desarrollado” y el 6,2% se encuentra en un nivel “excelente”, este incremento indica que la intervención fue capaz para mejorar el manejo del estrés en general y permitir a una mayoría de adolescentes a un nivel avanzado en esta competencia emocional. En los niveles superiores, los estudiantes son capaces de mantener la calma en situaciones muy estresantes,

tomar decisiones racionales bajo presión y recuperarse rápidamente de eventos adversos. Además de gestionar el estrés, probablemente, pueden transformar las situaciones estresantes en oportunidades para el crecimiento personal y el aprendizaje.

El cambio observado en el manejo del estrés, después de la intervención, refleja un impacto positivo muy significativo en la capacidad de los adolescentes para afrontar situaciones estresantes con mayor resiliencia y control emocional. Al eliminar prácticamente los niveles más bajos y aumentar la proporción de adolescentes en los niveles superiores, el programa demostró su efectividad en el desarrollo de estrategias de afrontamiento para el estrés.

Este progreso en el manejo del estrés no solo tiene implicaciones positivas para la vida emocional y psicológica de los adolescentes, sino que también mejora su rendimiento académico, relaciones interpersonales, y bienestar general. Al ser el estrés un factor común en la vida diaria, el desarrollo de estas habilidades permitirá a los adolescentes no solo enfrentarse a situaciones difíciles, sino también mantenerse motivados y actuar con confianza bajo presión. Este cambio es fundamental, ya que el manejo del estrés está directamente relacionado con el desarrollo de otras competencias emocionales, como la capacidad de tomar decisiones racionales, la empatía y la capacidad de autorregulación.

Estos resultados destacan que la intervención fue exitosa en dotar a los adolescentes de herramientas de afrontamiento emocional, que les permiten no solo sobrevivir al estrés, sino también prosperar en entornos difíciles.

**Tabla 22. Comparación de los resultados de la Dimensión de Adaptabilidad**

ADAPTABILIDAD					
PRE TEST			POST TEST		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	29	10,5	Atípica y deficiente	0	0
muy baja	55	20	muy baja	0	0
mal desarrollada	54	19,6	mal desarrollada	10	3,6
adecuada	103	37,5	adecuada	145	52,7
bien desarrollada	17	6,2	bien desarrollada	65	23,6
muy bien desarrollada	13	4,7	muy bien desarrollada	40	14,5
excelente	4	1,5	excelente	15	5,5
Total	275	100	Total	275	100

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 23. Medición de las preguntas postest – Adaptabilidad**

ITEMS		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo	Total
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles	Fr.	28	71	115	61	275
	%	10,2	25,8	41,8	22,2	100 %
16. Es fácil para mi comprender las cosas nuevas	Fr.	27	42	122	84	275
	%	9,8	15,3	44,4	30,5	100 %
22. Puedo comprender preguntas difíciles	Fr.	7	56	130	82	275
	%	2,5	20,4	47,3	29,8	100 %
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo	Fr.	20	64	114	77	275
	%	7,3	23,3	41,5	28,0	100 %
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	Fr.	25	40	115	95	275
	%	9,1	14,5	41,8	33,6	100 %
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	Fr.	15	62	119	79	275
	%	5,5	22,5	43,3	28,7	100 %
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	Fr.	9	38	131	97	275
	%	3,3	13,8	47,6	35,3	100 %
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	Fr.	21	41	166	47	275
	%	7,6	14,9	60,4	17,1	100 %
48. Soy bueno (a) resolviendo problema	Fr.	15	55	113	92	275
	%	5,5	20,0	41,1	33,4	100 %
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	Fr.	9	39	121	106	275
	%	3,3	14,2	44,0	38,5	100 %

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión de “Adaptabilidad”, durante el pretest el 32,1% de la población estuvo en el nivel “mal desarrollada” y “atípica”, después de la intervención, el 28,5% a un

nivel “adecuado” y “excelente”. Esto indica que son capaces de adaptar sus emociones, pensamientos y accionar de acuerdo a las situaciones que se les presentó. Por otra parte, son capaces de acomodarse a los cambios sin reducir su responsabilidad y compromiso.

En cuanto al cuadro de preguntas sobre adaptabilidad, se ha observado que el 70% pudo identificar y resolver los problemas que se les presentó ya sin darse por vencido. Además, los estudiantes enfrentan nuevos desafíos de la vida diaria. Cabe mencionar que el 3,6% les faltó y les costó adquirir las habilidades de esta dimensión.

Para ampliar la información de los resultados del nivel de adaptabilidad antes y después de la intervención, lo cual revela una mejora significativa en la capacidad de los adolescentes para ajustarse y adaptarse a nuevas circunstancias y cambios, una competencia clave dentro de la inteligencia emocional, tomando en cuenta que la adaptabilidad es esencial para el manejo de la incertidumbre, la solución de problemas y la flexibilidad emocional.

Es así que, se evidenció en el pretest, que un porcentaje considerable de adolescentes mostraron un bajo nivel de adaptabilidad: el 10,5% en el nivel “atípico” y “deficiente”, el 20% en el nivel “muy baja”, el 19,6% en el nivel “mal desarrollada”. Esto representa que aproximadamente el 50% de los adolescentes tuvo dificultades importantes para adaptarse a los cambios o resolver problemas de manera flexible. Estos resultados indican que muchos adolescentes carecían de estrategias eficaces para ajustarse a nuevas situaciones, lo que puede haber afectado su capacidad para responder de manera eficiente a los retos académicos o sociales.

Después de la intervención, estos niveles inferiores disminuyeron drásticamente al 0% en los niveles “atípica”, “deficiente” y “muy baja” y al 3,6% en el nivel “mal desarrollada”. La disminución de estos niveles refleja el éxito del programa de intervención

para dotarles de habilidades de flexibles y ajuste. La mayoría de los (as) adolescentes superó las dificultades graves para adaptarse a cambios, lo que sugiere que han aprendido a manejar la incertidumbre y a resolver problemas con más confianza.

Así mismo, en el pretest, el 37,5% de los adolescentes tenían un nivel de adaptabilidad adecuado, lo que significa que podían ajustarse a nuevas circunstancias, aunque probablemente no lo hacían con un alto grado de eficacia. En el posttest, este nivel aumentó a 52,7%, lo que indica que más de la mitad de los adolescentes ahora puede adaptarse de manera eficaz a situaciones nuevas o inesperadas, este aumento significativo sugiere que los adolescentes han desarrollado un mejor manejo de la flexibilidad mental y emocional, lo cual les permite enfrentarse a cambios sin sentirse desbordados o perder el control emocional. Es posible que estos adolescentes ahora sean más capaces de ajustar su comportamiento y actitudes para hacer frente a los desafíos de manera adecuada, aunque no siempre con una respuesta óptima.

De esta manera, los datos demuestran que la intervención fue exitosa al ayudar a los adolescentes a desarrollar una adaptabilidad mucho más sólida, lo que no solo les permitió enfrentar mejor los cambios en sus vidas, sino también mejorar su capacidad para resolver problemas, mantener relaciones saludables y gestionar mejor sus emociones en situaciones de incertidumbre. Este progreso refuerza la importancia de trabajar en el fortalecimiento de la adaptabilidad como una habilidad fundamental para el bienestar y el éxito en la vida cotidiana.

**Tabla 24. Comparación de los resultados de la Dimensión del estado de ánimo**

ESTADO DE ÁNIMO					
Pre test			POST TEST		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	53	19,3	Atípica y deficiente	0	0
Muy baja	45	16,4	Muy baja	0	0
Mal desarrollada	62	22,5	Mal desarrollada	8	2,9
Adecuada	100	36,4	Adecuada	206	74,9
Bien desarrollada	15	5,5	Bien desarrollada	30	10,9
Muy bien desarrollada	0	0	Muy bien desarrollada	23	8,4
Excelente	0	0	Excelente	8	2,9
Total	275	100	Total	275	100

**Fuente:** Elaboración propia.

Por último, en la dimensión Estado de Animo, en el pretest el 58,2% de la población se encontraba entre “mal desarrollada” y “atípica”, y después de la intervención, tras el postest, mejoró el 55,3% de los adolescentes; es decir, demostraron ser capaces de disfrutar la vida y estar positivos frente alguna situación difícil. Además, pueden expresar felicidad, optimismo y esperanza, por lo que la intervención tuvo efectos positivos en los (as) adolescentes. Es importante mencionar que al 2,9 % de la población les faltó adquirir esta habilidad.

**Tabla 25. Medición de preguntas posttest – Estado de Ánimo**

ITEMS		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo	Total
1. Me gusta divertirme	Fr.	3	16	97	159	275
	%	1,1	5,8	35,3	57,8	100 %
4. Soy feliz	Fr.	11	45	134	85	275
	%	4,0	16,4	48,7	30,9	100 %
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a)	Fr.	0	69	101	105	275
	%	0	25,1	36,7	38,2	100 %
13. Pienso que las cosas que hago salen bien	Fr.	30	34	117	90	275
	%	10,9	12,4	42,5	34,2	100 %
19. Espero lo mejor	Fr.	10	64	101	100	275
	%	3,6	23,3	36,7	36,4	100 %
23. Me agrada sonreír	Fr.	6	35	147	87	275
	%	2,2	12,7	53,5	31,6	100 %
29. Sé cómo divertirme	Fr.	8	34	132	101	275
	%	2,9	12,4	48,0	36,7	100 %
32. No me siento muy feliz	Fr.	46	55	83	91	275
	%	16,7	20,0	30,2	33,1	100 %
37. Me siento bien conmigo mismo (a)	Fr.	18	62	117	78	275
	%	6,5	22,5	42,5	28,4	100 %
40. Me siento feliz con la clase de persona que soy	Fr.	21	44	128	82	275
	%	7,6	16,0	46,5	29,8	100 %
47. Me divierte las cosas que hago	Fr.	9	26	118	122	275
	%	3,3	9,5	42,9	44,4	100 %
50. Me gusta mi cuerpo	Fr.	6	35	147	87	275
	%	2,2	12,7	53,5	31,6	100 %
60. Me gusta la forma como me veo	Fr.	1	15	134	125	275
	%	0,4	5,5	48,7	45,5	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los datos presentados en la tabla de preguntas, se ha detectado que los estudiantes muestran el 70% manifestaron que son felices y se sienten bien consigo mismos,

con una autoestima adecuada y excelentes. Además, se ha observado que saben manejar los pensamientos negativos haciendo que logren metas y tracen sus objetivos.

Para detallar sobre los resultados, se observó y comparó el nivel de estado de ánimo antes y después de la intervención. Las mejoras son notables en el bienestar emocional de los adolescentes, reflejadas en un aumento significativo de las categorías superiores y una reducción drástica de los niveles más bajos, antes de la intervención. Los niveles más bajos representaban una parte importante de la muestra: el 19,3% de los adolescentes mostró un estado de ánimo “atípico” y “deficiente”, el 16,4% se encontraba en un nivel “muy bajo” y el 22,5% tenía un estado de ánimo “mal desarrollado”, estos datos indican que un 58,2% con dificultad anímica para experimentar y mantener emociones positivas. En este grupo, los adolescentes probablemente mostraban altos niveles de apatía, desmotivación y una tendencia a experimentar emociones negativas, lo que podía influir en su desempeño escolar, social y personal. Un estado de ánimo bajo afecta no solo el bienestar emocional, sino también la capacidad para enfrentar desafíos y regular las emociones.

Después de la intervención, estos niveles cayeron de manera radical: el 0% en los niveles “atípica” y “deficiente” y “muy baja”, solo el 2,9% está en el nivel “mal desarrollada”, este cambio drástico sugiere que la intervención fue altamente efectiva en ayudar a los adolescentes a mejorar su estado emocional. Aumentaron su motivación, optimismo y capacidad para experimentar emociones positivas. La disminución de estos niveles críticos puede estar relacionada con un mejor manejo de las estrategias de regulación emocional y una mayor capacidad para enfrentar las dificultades de manera saludable.



Así mismo, los resultados muestran que, en el pre test, 36,4% de los adolescentes tenía un estado de ánimo adecuado, lo que indica que sus emociones eran estables, pero probablemente no experimentaban un nivel alto de emociones positivas.

Después de la intervención, este porcentaje aumentó significativamente a 74,9%, lo que muestra que casi tres cuartas partes de los adolescentes ahora mantienen un estado de ánimo estable y emocionalmente equilibrado. Este incremento sugiere que los adolescentes son ahora más capaces de mantener un estado emocional regulado, lo que les permite realizar sus tareas diarias y responder a desafíos con un enfoque más positivo y resilientes. El estado de ánimo adecuado indica que, aunque estos adolescentes no experimentan emociones extremadamente positivas, han aprendido a gestionar el estrés y mantener un equilibrio emocional constante.

Se evidencia, también, que, en el pretest, los niveles más altos de estado de ánimo eran prácticamente inexistentes: 5,5% de los adolescentes tenían un estado de ánimo “bien desarrollado”, y ningún adolescente alcanzaba los niveles “muy bien desarrollada” o “excelente”.

Lo anterior indica que, antes de la intervención, muy pocos (as) adolescentes experimentaban emociones positivas de forma consistente o mantenían un nivel elevado de bienestar emocional, su motivación y optimismo eran, probablemente, bajos lo que podría haber afectado su capacidad para iniciar proyectos o enfrentar desafíos con confianza.

Así mismo, después de la intervención, los niveles superiores aumentaron de manera significativa: el 10,9% de los adolescentes alcanzaron el nivel “bien desarrollado”, el 8,4% el nivel “muy bien desarrollada”, y el 2,9% el nivel “excelente”. Este cambio, muestra que un número considerable de adolescentes ha logrado un estado emocional mucho más positivo

y sostenido. Estos adolescentes probablemente experimentan mayores niveles de motivación, energía y optimismo, lo que les permite afrontar las dificultades con una actitud más proactiva y mantener una disposición positiva en su día a día. El incremento en los niveles superiores refleja una mejor regulación emocional y una mayor satisfacción con la vida, indicadores de una mayor inteligencia emocional.

El aumento en los niveles de estado de ánimo bien desarrollado, muy bien desarrollado y excelente refleja una evolución significativa en la percepción de los adolescentes sobre su bienestar emocional, lo cual indica una mejoría no solo en su capacidad para iniciar y llevar a cabo actividades cotidianas. Pero también en su habilidad para encontrar satisfacción y motivación interna, esta mejora es esencial para su desarrollo integral y para fomentar un entorno más positivo tanto en lo académico como en lo social.

Es así que se evidencia mediante los resultados que la intervención no solo ayudó a reducir las emociones negativas y des-motivantes, sino que también facilitó un incremento en la satisfacción emocional y el equilibrio psicológico.

**Tabla 26. Comparación de los resultados de la Dimensión de impresión positiva**

IMPRESIÓN POSITIVA					
PRE TEST			POST TEST		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Atípica y deficiente	10	3,6	Atípica y deficiente	0	0
Muy baja	24	8,7	Muy baja	0	0
Mal desarrollada	43	15,6	Mal desarrollada	17	6,2
Adecuada	169	61,5	Adecuada	160	58,2
Bien desarrollada	19	6,9	Bien desarrollada	56	20,4
Muy bien desarrollada	6	2,2	Muy bien desarrollada	24	8,7
Excelente	4	1,5	Excelente	18	6,5
Total	275	100	Total	275	100

**Fuente:** Elaboración propia.

En base a los resultados, se observa que el 58,2% de los adolescentes se encuentre en un nivel adecuado, indica que muchos de ellos han logrado alcanzar una estabilidad en su autoimagen, aunque aún tienen margen para mejorar su confianza y su percepción personal, el aumento en los niveles superiores sugiere que una proporción significativa ha logrado fortalecer su autoestima hasta el punto de proyectar una imagen más segura y empoderada.

El incremento en los niveles de “bien desarrollada”, “muy bien desarrollada” y “excelente” es particularmente importante, refleja que los adolescentes no solo se sienten más confiados sino también son capaces de expresar cualidades personales de manera efectiva y positiva. Este cambio puede tener efectos positivos en su interacción social, desempeño académico y en la manera en que se enfrentan a los desafíos.

Es así que los resultados post intervención evidencian una mejora significativa en la capacidad de los adolescentes para proyectar una impresión positiva, lo cual es importante para su desarrollo personal e interacción en la sociedad; sobre todo si una impresión positiva y bien desarrollada es clave para fomentar la autoaceptación, la confianza en uno mismo y la capacidad para construir relaciones saludables. Estos factores son esenciales en el proceso de crecimiento y desarrollo emocional de los adolescentes

En la tabla 26 también se evidencia un cambio notable en la forma en que los adolescentes se perciben a sí mismos y cómo expresan esta autoevaluación a los demás. Por un lado, en el pretest, una parte significativa de los adolescentes mostró dificultades para proyectar una imagen positiva, reflejado en el 3,6% que tenía una impresión atípica y deficiente, el 8,7% se encontraba en el nivel de muy baja impresión positiva y el 15,6% en el nivel mal desarrollada. Esto significa que casi el 28% de los adolescentes no lograba proyectar una imagen positiva de sí mismos, lo que puede estar relacionado con bajos niveles

de autoestima y autoconfianza. Los adolescentes en estos niveles pueden haber experimentado dificultades para reconocer sus propias fortalezas o para presentarse de manera favorable ante los demás, lo cual podría influir en sus interacciones sociales y su capacidad para establecer relaciones saludables.

Tras la intervención, estos niveles disminuyeron drásticamente, ya que no se reportaron casos en los niveles de atípica y deficiente o muy baja, solo el 6,2% de los adolescentes seguía en el nivel mal desarrollada, lo cual sugiere que el programa de intervención fue altamente efectivo en ayudar a los adolescentes a mejorar su autopercepción y aumentar su capacidad para proyectar una imagen más positiva y confiada de sí mismos. La intervención probablemente incluyó estrategias que fomentaron el autoconocimiento, el reconocimiento de las fortalezas individuales y una mayor auto-aceptación.

Antes de la intervención, el 61,5% de los adolescentes mostró un nivel adecuado de impresión positiva, lo que indica que la mayoría lograba mantener una autoimagen aceptable, aunque con áreas de mejora. Después de la intervención, el porcentaje de adolescentes en este nivel se mantuvo relativamente constante con 58,2%, lo que sugiere que este grupo logró consolidar su percepción positiva de sí mismos, manteniendo un nivel estable y adecuado. Estos adolescentes probablemente se sienten cómodos cómo se presentan ante los demás, aunque aún podrían beneficiarse de un mayor refuerzo en términos de confianza y autoestima.

Los resultados reflejan también que, en el pre test, los niveles más altos de impresión positiva eran menos comunes: el 6,9% de los adolescentes tenía una impresión positiva bien desarrollada, el 2,2% alcanzaba el nivel muy bien desarrollada, y solo 1,5% se encontraba en el nivel excelente, lo que indica que, antes de la intervención, una pequeña proporción de

adolescentes lograba proyectar una imagen altamente positiva y confiada. Estos adolescentes probablemente tenían una autoimagen saludable, con la capacidad de expresar sus fortalezas y auto valorarse de manera efectiva.

Sin embargo, después de la intervención, los niveles superiores aumentaron significativamente, el 20,4% de los adolescentes se encontraban en el nivel “bien desarrollada”, el 8,7% alcanzaron el nivel “muy bien desarrollado” y el 6,5% llegaron al nivel “excelente”, este incremento en los niveles superiores sugiere una mejora considerable en la autopercepción y la confianza de los adolescentes. Una proporción mayor de estudiantes se sienten seguros (as) sobre su imagen, también lograron proyectar una impresión positiva y sólida de sí mismos (as) ante los demás. Esto puede estar relacionado con un aumento en su autoestima y capacidad de los adolescentes para reconocer sus logros y cualidades personales.

El cambio observado en los resultados pretest y posttest indica que la intervención tuvo un impacto significativo en la autoimagen de los adolescentes y en su capacidad para proyectar una impresión positiva, ya que la reducción de los niveles más bajos y el aumento en los niveles superiores muestran que los adolescentes han logrado desarrollar una mayor autoconfianza y han aprendido a valorarse y presentarse de manera más favorable.

**CAPÍTULO VII**

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **7.1 Conclusiones**

Al final de esta práctica institucional, se enfatizó la importancia de trabajar la inteligencia emocional en los (as) adolescentes, aspecto considerado como un proceso que ayuda al reconocimiento de las emociones, es decir la capacidad de identificarlos y gestionarlos adecuadamente. Goleman (1996) considera que las personas nacen con una inteligencia emocional y que determina la clave de su éxito en la vida. El autor define la I.E. como la capacidad de sentir, conocer, entender, controlar y modificar nuestros impulsos o estados anímicos, al mismo tiempo que mantenemos una relación empática con los demás”.

Es sabido que los adolescentes en la etapa que se encuentran, viven un cúmulo de emociones en vaivén, por lo cual, trabajar la inteligencia emocional es importante como variante debido a su condición aún inicial para concientizarse de sus propias emociones hasta identificarlas. De esa manera, es importante ocuparse a su edad en desarrollar habilidades emocionales gestionándoles para mejorar su estado de ánimo, tomen sus decisiones que benefician a su comportamiento en tanto se preparan hacia la vida adulta.

Para este proceso se ha tenido en cuenta la aplicación de una herramienta que facilite el descubrimiento de sus habilidades en cada una de las dimensiones, estas variables contribuyen a mejorar la gestión de las emociones de los estudiantes.

El objetivo general de la práctica institucional es desarrollar un programa para “fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes de 1<sup>ero</sup> a 3<sup>ero</sup> de secundaria de la unidad educativa Tercera Orden Franciscana, en la gestión 2024”, se diagnosticó, intervino y evaluó

el nivel de inteligencia emocional (E.I.), a través del enfoque de Goleman (1996), con lo cual se lograron significativos resultados que demuestran la efectividad del programa realizado.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a los objetivos específicos, establecidos en el trabajo.

En relación al **primer objetivo específico**: “Realizar la evaluación inicial del nivel de la inteligencia emocional en los adolescentes de la U.E. Tercera Orden Francisca”. En referencia al nivel de la inteligencia emocional general, los resultados del cuestionario en el pretest indican que el 50,5% se sitúa entre "mal desarrollada" y "Atípica y deficiente", es decir que no tienen la habilidad para comprender, gestionar y expresar adecuadamente sus emociones.

Además, el 49,5% de la población tiene un nivel considerado "Adecuado" en cuanto a la inteligencia emocional. Esto indica que pocos estudiantes se encuentran en un nivel calificado, pero tiende a bajar en las demás dimensiones de la I.E.

Dentro de las dimensiones de la I.E. se encontró que en la interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo tienden a bajar o están por debajo del promedio “Adecuado”, por lo cual no son capaces de:

En la **dimensión intrapersonal**, presenta un 41,1% de los adolescentes que no son capaces para reconocer, comprender y expresar sus emociones. Demostraron una tendencia a bajar de nivel, de esa manera es una población vulnerable.

En la **dimensión interpersonal**, presentó un 82,9% de la población que no puede establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias y la falta de empatía para comprender y entender las emociones de los demás.



En relación a la **dimensión adaptabilidad**, presentó un 50,1% de los adolescentes que no tiene la habilidad para adecuarse a las exigencias del entorno y la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas.

En la **dimensión manejo de estrés**, presentó un 79,6% de los estudiantes no son capaces de soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin desmoronarse. Y no aptos para controlar sus impulsos.

En cuanto a la **dimensión estado de ánimo**, presentó un 58,2% de la población que no tiene la habilidad para disfrutar de sí mismos, divertirse, expresar sentimientos positivos y capacidad de gustar de la vida.

En cuanto al **segundo objetivo específico**, que es implementar el programa de fortalecimiento de la inteligencia emocional, se ejecutó durante el mes de marzo y concluyó en el mes de septiembre. Tuvo 28 sesiones y cada sesión se trabajó durante una hora media en aula. Durante las sesiones se desarrollaron las dimensiones relacionadas con la temática de inteligencia emocional. Referente al área interpersonal, se realizaron actividades referidas al reconocimiento y autovaloración de sí mismos, con el objetivo de descubrirse y amarse.

Por otro lado, en la dimensión interpersonal, se implementaron dinámicas reflexivas en grupo con el fin de distinguir emociones, pensamientos y comportamientos de los demás y como pilar dentro de esta área el encuentro familiar. En relación con la dimensión de adaptabilidad se realizaron actividades con el propósito de manejar y enfrentarse a situaciones problemáticas. Referente a la dimensión manejo de estrés, se realizó y brindaron técnicas de relajación para soportar eventos adversos y el control de sus impulsos. Y como última dimensión sobre el estado de ánimo, se trabajaron actividades de manera dinámica, haciendo que los estudiantes encuentren un sentido a la vida y tracen sus objetivos y metas.

De acuerdo a lo observado y expresado por lo estudiantes en las sesiones, se concluye que se cumplió con los objetivos propuestos.

Estas actividades crearon un espacio de apoyo y confianza entre todos, por otra parte, se notó que en la actividad semanal del “cuadro de emociones”, el encuentro familiar que se tuvo por cursos y trabajos en grupo, son los que mayor interés generaron en los estudiantes y por los comentarios que hicieron en la última sesión, ayudó como evidencia que algunas actividades del programa de I.E. fueron adecuados para la población.

Respecto al **tercer objetivo específico**, con los resultados obtenidos durante el postest, se tuvo un impacto significativo, porque hubo mejoras en los niveles de la inteligencia emocional. Comparando antes y con el después de la intervención, se observó un avance en la capacidad de los adolescentes para reconocer y regular sus emociones, así como en su capacidad para afrontar las dificultades de forma positiva.

Estos resultados favorables validaron la eficacia del programa; así mismo, certificaron la importancia de seguir haciendo intervenciones para mejorar las habilidades socioemocionales.

## **7.2 Recomendaciones**

Luego de la realización de la práctica institucional, basada en la aplicación del programa y de acuerdo a los resultados obtenidos, surgieron las siguientes recomendaciones.

### **7.2.1 A la U.E. Tercera Orden Franciscana**

- ψ Ofrecer programas y talleres de formación y educación para padres o tutores, enfocada a la mejora sus habilidades en la crianza, basada en el acompañamiento, cercanía y amor, manejo para la formación de los hijos sea un ambiente más saludable.

- ψ Que la institución continúe abriendo sus puertas para realizar prácticas en sus diversos temas importantes y que los adolescentes tengan acceso a la información relevantes y actualizados sobre temas importantes de crecimiento personal.
- ψ Brindar espacio de recreación entre los padres e hijos, dado que muchos de los papas e hijos no cuentan con este espacio para crear relaciones interpersonales auténticas con los demás de su curso.

### **7.2.2 A la Carrera de Psicología**

- ψ Continuar con los programas de apoyo psicológico en las Unidades Educativas en la ciudad de Tarija, porque se considera un aporte muy valioso para sí mismo y la sociedad.
- ψ Proporcionar apoyo emocional y motivacional a futuros facilitadores que realizan las prácticas institucionales, ya que el estrés y la ansiedad afectan en gran medida la salud física del facilitador.

Estas recomendaciones pretenden mejorar la calidad de vida de los adolescentes en situación de vulnerabilidad, con el propósito de garantizar a un mayor número de adolescentes beneficiarse en fortalecer su inteligencia emocional. De esta manera, se logrará un desarrollo general y saludable, considerando en primera instancia a los padres; brindándoles herramientas para criar a sus hijos de manera positiva, a pesar de los desafíos que se les presenta día a día