

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**



**TEMA DE TRABAJO DE GRADUACIÓN:**

“DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES VINCULADAS A LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DEL TURNO VESPERTINO DEL COMPLEJO EDUCATIVO CATÓLICO “EL ESPÍRITU SANTO” DEL MUNICIPIO DE ZACATECOLUCA, DEPARTAMENTO DE LA PAZ”.

**PARA OPTAR AL GRADO DE:  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.**

**PRESENTADO POR**

GÓMEZ MEJÍA, KARLA ELISA	GM09038
GUEVARA AZMITIA, WILFREDO	GA94029
SERRANO MARTÍNEZ, ERICK ALFONSO	SM07028

**DOCENTE DIRECTOR:**

LICDA. AMPARO GERALDINNE ORANTES.

CIUDAD UNIVERSITARIA, 28 DE SEPTIEMBRE DE 2018

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**



**TEMA DE TRABAJO DE GRADUACIÓN:**

“DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES VINCULADAS A LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DEL TURNO VESPERTINO DEL COMPLEJO EDUCATIVO CATÓLICO “EL ESPÍRITU SANTO” DEL MUNICIPIO DE ZACATECOLUCA, DEPARTAMENTO DE LA PAZ”.

**PARA OPTAR AL GRADO DE:  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.**

**PRESENTADO POR**

GÓMEZ MEJÍA, KARLA ELISA	GM09038
GUEVARA AZMITIA, WILFREDO	GA94029
SERRANO MARTÍNEZ, ERICK ALFONSO	SM07028

**DOCENTE DIRECTOR:**

LICDA. AMPARO GERALDINNE ORANTES.

**COORDINADOR GENERAL DEL PROCESO DE GRADO:**

LIC. MAURICIO EVARISTO MORALES

CIUDAD UNIVERSITARIA, 28 DE SEPTIEMBRE DE 2018

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

**RECTOR**

MAESTRO ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

**VICE-RECTOR ACADÉMICO**

DOCTOR MANUEL DE JESÚS JOYA ÁBREGO

**VICE-RECTOR ADMINISTRATIVO**

INGENIERO NELSON BERNABÉ GRANADOS

**SECRETARIO GENERAL**

LICENCIADO CRISTOBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

**DECANO**

LICENCIADO JOSÉ VICENTE CUCHILLA MELARA

**VICE-DECANO**

LICENCIADO EDGAR NICOLÁS AYALA

**SECRETARIO**

MAESTRO HECTOR DANIEL CARBALLO

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**JEFE DE DEPARTAMENTO**

LIC. WILBER ALFREDO HERNÁNDEZ

**COORDINADOR GENERAL DEL PROCESO DE GRADO:**

LIC. MAURICIO EVARISTO MORALES

**DOCENTE DIRECTOR**

LICDA. AMPARO GERALDINNE ORANTES

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente, al Todo Poderoso por la vida, la salud y las pruebas de la vida a la que me he enfrentado.

A mi madre, Francisca Elisa Mejía; por todo el amor y apoyo incondicional; paciencia, perseverancia, motivación y sobre todo el acompañamiento que me dio en vida para seguir adelante y lograr la culminación de los estudios académicos.

A mi abuela, Clementina Oporto; por el cuidado que desde pequeña me tuvo. Además, del apoyo incondicional, la motivación constante para seguir adelante y siempre superarme, su paciencia y amor que me dedicó.

A mis amigos, por el constante seguimiento de mis avances académicos. Por inspirarme, el apoyo brindado, compañía, el compartir emociones y sobre todo compartir experiencias de vida que nos ayuda a seguir adelante.

A los docentes que con paciencia y dedicación me han enseñado teóricamente parte de la vida; en lo personal y laboral. A la licenciada Amparo Orantes que con su paciencia y dedicación nos ha guiado en la culminación para una de las fases más importantes de la vida.

A mis compañeros de tesis Erick Serrano y Wilfredo Azmitia; por el acompañamiento de esta gran odisea; y que gracias a Dios y a nuestro esfuerzo podemos decir: ¡Hemos finalizado!

**Karla Elisa Gómez Mejía.**

## **AGRADECIMIENTOS**

### **AL TODO PODEROSO**

Por permitirme la vida, salud, constancia, por darme soporte en mis momentos de flaqueza y haber finalizado esta empresa tan maravillosa como lo es el saber.

### **A MI ESPOSA**

Por apoyarme e inspirarme en seguir adelante.

### **A MI HIJA**

Por enseñarme y contagiarme con sus ganas de vivir, amor, de aprender.

### **A MI SUEGRA**

Por ser lo más cercano a mi madre, darme palabras y muestras de solidaridad en mis momentos de desánimo.

### **A MI ASESORA**

Por tener paciencia y orientarme en la construcción de mi tesis, mil gracias por ello.

### **A TODOS LOS DOCENTES QUE ESTUBIERON ENSEÑÁNDOME**

Por poner cada uno de ellos un ladrillo en la construcción de mis conocimientos.

### **A TODOS LOS DIRECTORES PROFESORES Y DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS Y CENTROS DE SALUD**

Por permitirme ingresar a sus instituciones para realizar las practicas que demandaba la cátedra del momento.

### **A MI EQUIPO DE TESIS**

Por mantener encendida la llama a pesar de todos los obstáculos, mil gracias a la familia de Alfonso por su hospitalidad singular con todo el equipo.

**Wilfredo Guevara Azmitia.**

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente, darle las gracias a la energía que mueve y organiza el universo, Dios, cuyas fuerzas me presta incluso para escribir estas palabras, y cuyo aliento es el que me permite nada más ni nada menos que el existir; luego a mis amados padres Edith de Serrano y Jesús Serrano por el acompañamiento que me han dado y me seguirán dando a lo largo de la vida, sin ellos difícilmente se hubiesen encadenado los eventos exitosos que hasta esta fecha he cultivado en mi vida.

Luego darle las gracias a aquellos miembros de mi familia que han colaborado directa o indirectamente en la culminación de mis estudios superiores de psicología, especialmente a mis hermanas Vanessa y Xiomara, a mi abuela materna Marta de Martínez por su incondicionalidad demostrada y a mi tía Margarita Sánchez por su hospitalidad y calidez.

También es justo manifestar mi reconocimiento y admiración por los docentes que con tanta dedicación han impartido las cátedras en mi paso por el departamento de psicología, sobre todo a mi asesora de proyecto de grado, la Licenciada Amparo Orantes, por su paciencia, calidez y profesional acompañamiento durante toda la investigación, como también a la Licda. Ofelia de los Ángeles Trejo por su especial carisma y sobre todo por inspirarme a optar por el área escolar.

Después es justo mencionar a mis amigos y compañeros cercanos de la carrera quienes compartieron conmigo tantos momentos académicos y personales durante todos los años de formación, y de quienes guardo muy gratos recuerdos, sobre todo a Elisa Mejía y a Wilfredo Guevara por construir junto a mi persona este proyecto de grado tan complejo pero satisfactorio.

Mención honorífica he de hacer a los Grupos de Psicoterapia de la línea del doctor Ayala por ser una de mis principales fuentes de crecimiento personal e inspiración profesional, y a las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción por haberme formado académica y espiritualmente en mi educación básica, y por haberme acogido con los brazos abiertos en esta etapa de inicio de mi vida profesional.

Finalmente, expreso mi gratitud por todas las personas que han contribuido a mi historia no sólo académica sino personal ahora que estoy en mis 29 años de edad. Sepan que de ustedes he aprendido al compartir por poco o mucho tiempo, con especial mención a mi primo Carlos Sánchez quien culminó su ciclo de vida terrenal hace 8 años, no sin antes demostrarme que la vida siempre sigue.

**Erick Alfonso Serrano Martínez.**

# INDICE

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
Resumen.....	11
Introducción .....	12
<b>CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>14</b>
1.1. Situación actual .....	14
1.2. Enunciado del problema de investigación .....	20
1.3. Objetivos de la investigación .....	20
1.3.1. Objetivo General: .....	20
1.3.2. Objetivos Específicos:.....	20
1.4. Justificación .....	20
1.5. Delimitación de la investigación .....	22
1.5.1. Espacial.....	22
1.5.2. Social. ....	22
1.5.3. Temporal.....	23
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>24</b>
A) Antecedentes .....	24
B) Base teórica .....	25
2.1. La adolescencia .....	25
2.1.1. ¿Qué es la adolescencia? .....	25
2.1.2. Fases de la adolescencia. ....	26
2.1.3. Cambios físicos del adolescente. ....	27
2.1.4. Desarrollo cognitivo (Piaget).....	28
2.1.5. Aspectos psicosociales.....	30



2.1.6. Desarrollo social. ....	31
2.1.7. La educación emocional, su importancia en el proceso enseñanza aprendizaje. ....	33
2.2. Las emociones .....	33
2.2.1. Funciones de las emociones. ....	35
2.2.2. Emociones básicas.....	36
2.3. Habilidades sociales .....	49
2.3.1. Conceptualización de las habilidades sociales. ....	50
2.3.2. Características de las habilidades sociales. ....	50
2.3.3. Clasificación de las habilidades sociales y su importancia. ....	51
2.3.4. Modelos explicativos de las habilidades sociales. ....	53
2.3.5. Entrenamiento de las habilidades sociales.....	56
2.3.6. Estilos de conductas interpersonales y asertividad. ....	57
2.4. Contextos de desarrollo de los adolescentes actuales.....	57
2.4.1. Cambios importantes dentro de la sociedad actual. ....	57
<b>CAPITULO III. METODOLOGIA.....</b>	<b>63</b>
3.1. Tipo de investigación .....	63
3.2. Población y muestra .....	63
3.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	64
3.4. Cronograma de actividades .....	71
3.5. Presupuesto .....	73
<b>CAPITULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>74</b>
4.1. Presentación de resultados .....	74

4.1.1. Resultados del cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social para adolescentes; análisis presentado por microcompetencia .....	74
4.1.2. Resultados de encuesta para docentes sobre competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes; análisis presentado por microcompetencia: .....	86
4.2. Análisis e interpretación de resultados. ....	97
4.2.1. Análisis de los resultados del cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social para adolescentes .....	97
4.2.2. Análisis de la encuesta de competencias emocionales dirigida a docentes de adolescentes .....	102
4.3. Diagnóstico de competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales de estudiantes de séptimo grado .....	106
<b>CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>112</b>
5.1. Conclusiones .....	112
5.2. Recomendaciones .....	113
Fuentes consultadas .....	115
Anexos .....	120

## RESUMEN

Las competencias emocionales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para tomar conciencia, comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales, para lograr relaciones satisfactorias.

El adolescente inmerso en su actividad educativa debe enfrentar diversos retos que la etapa de desarrollo en que se encuentra le presentan; entre ellos, la hiper y la hipo emotividad, las que se constituyen como todo un reto difícil que merece analizarse por el método científico y abordarse bajo los modelos contemporáneos de la psicología.

En el presente documento se plantea una investigación de competencias emocionales vinculadas a la dimensión social según la teoría de Rafael Bisquerra, realizada con los adolescentes que integran el séptimo de grado del Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” de Zacatecoluca.

Describir las características de esas competencias y su vinculación a las habilidades sociales, identificar las dificultades de las competencias emocionales relacionadas íntimamente a las habilidades sociales en los sujetos y diseñar una propuesta de programa para fortalecer las competencias menos desarrolladas de los adolescentes, fueron los objetivos que se persiguieron y cuyo cumplimiento se detalla en estas páginas.

## INTRODUCCIÓN

Las competencias emocionales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, logrando así relaciones satisfactorias entre la persona y su medio social.

Las competencias emocionales pueden constituirse como una respuesta ante las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el curriculum académico ordinario; surge aquí la figura del adolescente inmerso en su actividad educativa, quien debe enfrentar diversos retos que la etapa de desarrollo en que se encuentra le presentan, entre ellos la hiper y la hipo emotividad, las que si se une a las altas exigencias de los niveles educativos donde pasa su pubertad, se constituyen como una coyuntura difícil que merece analizarse bajo el método científico.

Miedo, ansiedad y estrés; por citar algunas, constituyen un grupo de emociones que afectan a muchos adolescentes y son una de las causas principales de malestar en ellos. Aprender a tomar conciencia de esas emociones para regularlas de forma apropiada en la adolescencia puede contribuir a prevenir trastornos emocionales, a potenciar el bienestar, mejorar las relaciones interpersonales con los padres, compañeros y maestros y elevar la calidad del rendimiento académico.

En las siguientes páginas se plantea una investigación sobre competencias emocionales vinculadas a la dimensión social según la teoría de Rafael Bisquerra, la que se realizó en un grupo de adolescentes de séptimo grado, porque se consideró que están en el nivel donde la emotividad es muy álgida y ése fenómeno debía explorarse en el contexto salvadoreño porque sólo así se podía llegar a su comprensión y a partir de ello, generar acciones para que no se vean perjudicados en su ámbito educativo.

Encontrará entonces el lector, los tres primeros capítulos de una investigación diseñada con rigurosidad en cuanto a la aplicación del método científico. El diseño logra generar dos resultados dependientes uno del otro: el primero es la descripción de las competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales que practican los adolescentes del séptimo grado al interior de una institución educativa, que en este caso es el Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo”, y el segundo es el diseño de un programa que genere impacto sobre ese fenómeno estudiado y diagnosticado.

Primero se presenta el planteamiento del problema, que es la definición, delimitación y descripción del fenómeno en estudio; luego se plasma el marco teórico donde está la información bibliográfica que se considera pertinente al tema y que constituye la base para sustentar el abordaje y análisis de todo el estudio en sus tres principales variables: emociones, habilidades sociales y adolescencia; después la metodología de la investigación, que se integra del apartado técnico y procedimental que enmarca las acciones de los investigadores, para posteriormente darle paso a la presentación y análisis de los resultados, seguido de las conclusiones y recomendaciones, y finalizando con la propuesta de programa de competencias emocionales con base en el diagnóstico realizado.

# CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1. Situación actual.

En las sociedades modernas, como es el caso de la salvadoreña, el paso de la niñez a la adultez no se distingue por un único suceso, sino por un largo periodo conocido como adolescencia, que es una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales que abarcan aproximadamente el lapso entre los 11 y 19 o 20 años; y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos.

La adolescencia es una construcción que se ve marcada por una destacada inestabilidad emocional; pueden darse explosiones afectivas intensas pero superficiales como producto de los cambios que dan cabida en la pubertad, estos entran en acción fisiológicamente en las hormonas (testosterona y progesterona); el aspecto cognoscitivo, refleja el desarrollo de las operaciones formales y el pensamiento abstracto y en área socioemocional emerge el interés al establecimiento de relaciones afectivo-eróticas y sociales más profundas.

Esta última área se ve condicionada por la interacción de dos redes cerebrales: la primera es la red propiamente socioemocional, que es sensible a estímulos sociales y emocionales como la influencia de los pares, y la segunda es la red de control cognoscitivo –sin pensamientos no hay emociones- que es la que regula las respuestas a los estímulos; por lo tanto, se vuelve susceptible a la presión de grupo pero puede decidir si ceder o no por las facultades de pensamiento que están en desarrollo para responder a los estímulos.

Un adolescente con habilidades específicas en el área emocional es un individuo con capacidad de autorregulación, ese es el tipo de ciudadanos que necesita el país, personas con actitudes, habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para que los fenómenos emocionales se puedan

comprender, expresar, tomar conciencia y regular de forma adecuada; en pocas palabras, personas con competencias emocionales.

Si no se ha educado al adolescente para autorregularse emocionalmente, la tristeza, el enojo, el afecto, el miedo, la alegría y las demás emociones se pueden convertir en negativas y configurar estados de ánimo como la apatía, la desmotivación o la depresión, que no favorecen las respuestas adaptativas en las diferentes áreas de desarrollo, sobre todo las referidas a las relaciones interpersonales, y es que los estados anímicos se manifiestan tan intensamente en los adolescentes.

Si estos no se llegan a identificar, comprender y manejar, pueden obstaculizar el equilibrio interno y la calidad de la dinámica de interacción que establece con otras personas, por eso deben de desarrollar herramientas personales que permitan identificar, entender y controlar sus emociones con habilidad y destreza; es decir, que ganen competencias emocionales, como aspectos sociales citados por Bisquerra en su modelo pentagonal en el año 2009, por ser importante para los adolescentes; en la búsqueda y expansión de sus relaciones interpersonales.

Efectivamente, un adolescente sin esas competencias emocionales de índole social, se traduce en un individuo con dificultades en todos los contextos de su vida, cuyas problemáticas se dividen en dos grandes aspectos, se detallan a continuación:

#### **Ámbito escolar:**

- a. ***Elevados índices de fracaso y dificultades de aprendizaje:*** Tiene que ver con la falta de capacidad para gestionar situaciones emocionales en el contexto escolar.

- b. **Deserción:** La deserción escolar no garantiza la pobreza, pero hace más difícil iniciar una carrera, si alguna vez se inicia. En muchos empleos se exige un diploma de al menos secundaria y muchos trabajos exigen destrezas que se basan en una educación sólida. En El Salvador existen dificultades para conseguir trabajo y los que se obtienen son mal remunerados y con mayores posibilidades de perderlos.

Un adolescente con competencias emocionales del área social, manifiesta un comportamiento que va en beneficio de las personas de su entorno, y se compromete en actividades que así lo permitan. Sabe que la educación le permitirá llevar nuevas oportunidades a su familia y a la comunidad en la que vive.

- c. **Apatía y falta de motivación hacia los estudios:** La escuela ofrece oportunidades para aprender nueva información, dominar nuevas destrezas y perfeccionar las que ya se poseen, estudiar las opciones para seguir una carrera, participar en deportes y estar con los amigos; eso amplía horizontes intelectuales y sociales, no obstante, algunos lo consideran como un impedimento más en el camino hacia la edad adulta.

Quien tiene competencias emocionales puede ubicarse como agente de cambio en lugar de víctima, y gestionar emociones que permitan las respuestas más adaptativas a las circunstancias, facilitando así la motivación.

- d. **Frustración:** Según Bandura (1949) en su teoría del aprendizaje social, los estudiantes que tienen un grado elevado de autoeficacia, tienen más probabilidades de lograr metas y tener un buen desempeño que los estudiantes que no creen en sus propias capacidades.

Efectivamente aquellos que no confían en sí mismos suelen frustrarse y deprimirse, configurando emociones que a su vez dificultan su éxito. El



estudiante cuyo rendimiento académico es bajo, ve condicionada su motivación, y a la vez esta refuerza a lo primero en un círculo vicioso que repite en su vida escolar.

- e. ***Dificultades entre pares:*** Los adolescentes pasan por rápidos cambios físicos y se sienten tranquilos al ver que sus amigos experimentan la misma situación. El grupo de compañeros puede ser una fuente de afecto, simpatía y entendimiento; un lugar para experimentar y lograr autonomía de los padres. Los integrantes de adolescentes reciben y ejercen una influencia constante entre ellos mismos. Los jóvenes que consumen drogas, desertan de la escuela y cometen actos delincuenciales suelen hacerlo en compañía de sus amigos.

Sin habilidades y destrezas emocionales en esta área, el adolescente no podrá ni prevenir ni solucionar conflictos, a la vez que se le dificultará examinar y evaluar riesgos, obstáculos y recursos disponibles para establecer relaciones interpersonales saludables. El joven que ve que los únicos ricos de su barrio son los traficantes de drogas, es más vulnerable a la seducción de una vida de crimen.

Debido a la estratificación económica y residencial, el crimen se concentra en los vecindarios urbanos de bajos ingresos cuyos residentes tienen más posibilidades de ser víctimas de asesinato, secuestro, asalto y robo. Un adolescente con competencias emocionales sociales es capaz de reconducir y regular situaciones emocionales en esos ambientes y contextos de violencia y condiciones de marginalidad.

- f. ***Presión de grupo:*** El adolescente tiene una enorme necesidad de reconocimiento por parte de los otros, necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas (adultos, compañeros) que son significativas para él.

Este reconocimiento y aceptación lo que asegura es un concepto positivo de sí mismo; sin embargo, debe aprender habilidades emocionales referidas a la asertividad para que sepa evitar conductas riesgosas incentivadas por sus pares y para que no ceda ante esa presión, haciendo valer en todo momento sus derechos, tomando en cuenta los demás.

- g. **Conflictos con las figuras de autoridad:** Se ve regulada por el progreso del razonamiento moral, que pasa de ser meras reglas impuestas externamente y regidas por las consecuencias físicas de un acto, a juicios más flexibles e internos que toman en cuenta las circunstancias (Kohlberg, 1969), hecho que se da por el cambio del egocentrismo de la infancia a la descentración de la adolescencia, la que se pone en práctica en los contextos, incluyendo la escuela, que es la que ofrece una experiencia variada en la organización.

#### **Ámbito familiar:**

- a. **Conflictos con los padres:** La búsqueda de la identidad dura toda la vida, su punto de partida es la niñez y acelera su velocidad en la adolescencia. Este proceso como decía Erikson (1950) en su teoría psicosocial, no es un tipo de malestar de madurez, sino un proceso saludable y vital.

Sin embargo, los padres pueden interferir demasiado en esta etapa de sus hijos usando la negación y la represión para evitar el manejo de pensamientos y hechos del adolescente que no les agradan, estableciendo así una lucha ambivalente contra la autoridad paterna. Si no maneja las habilidades básicas que le permitan mantener buenas relaciones interpersonales, difícilmente habrá armonía en el seno del hogar.

- b. **Conflictos con los hermanos:** Buehler (2006), menciona la abierta hostilidad entre el adolescente y sus hermanos, en especial si son cercanos en edad (Snyder, Bank y Burraston; 2005).

Esas áreas y sus problemáticas pueden enfrentarse mediante la instrucción oportuna y la práctica constante; elementos con escenario perfecto en las instituciones educativas, porque son potentes agentes socializadores y porque es en su interior donde los individuos viven su adolescencia, momento idóneo del desarrollo para fomentar éstas destrezas en cuestión porque es en ese momento donde puede haber dificultades en el proceso de aprendizaje, la construcción del autoconcepto y problemas en las relaciones interpersonales.

Entender cómo los adolescentes hacen uso de las competencias emocionales y su nivel de destreza al utilizarlas es importante en el contexto salvadoreño porque sólo el estudio del fenómeno permite conocer con precisión las variables del mismo, y porque de las nuevas generaciones de la nación se dice que son desmotivadas, rebeldes, hedonistas, conflictivas, pero como diría Humberto Velásquez en su ensayo “La Cultura del Diablo”, el hombre salvadoreño; todos hablan de él creyendo conocerlo, pero nadie lo estudia ni lo toma en serio.

Además, conocer las competencias emocionales de los adolescentes salvadoreños permitió diseñar un programa de esa misma naturaleza que facilitará controlar las situaciones identificadas al menos en cuanto a sus principales síntomas en el contexto escolar. Todo salvadoreño conoce de primera mano la coyuntura de violencia y crisis que encara el país, lo que repercute en todas las esferas y grupos sociales, y la población adolescente no es la excepción.

Por tanto, el interés de los autores de la presente investigación estuvo en realizar un diagnóstico y una propuesta de programa de optimización sobre competencias emocionales vinculadas a las relaciones interpersonales, destinado a adolescentes salvadoreños<sup>1</sup>; que generará un impacto positivo que potencie las habilidades sociales, ya que se realizará al interior de un centro educativo, que como ya se mencionó es un importante ente socializador donde profesionales de la psicología pueden actuar para cambiar para bien la realidad.

---

<sup>1</sup> Adolescentes que comprenden 1 de cada 5 habitantes del país según informes del PNUD.

## **1.2. Enunciado del problema de investigación.**

¿Cuáles son las competencias emocionales vinculadas a las dificultades de las habilidades sociales que pueden estar presentando los estudiantes de séptimo grado del Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” del municipio de Zacatecoluca, departamento de La Paz?

## **1.3. Objetivos de la investigación.**

### **1.3.1. Objetivo General:**

Establecer el diagnóstico de las competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales de los estudiantes de séptimo grado del turno vespertino del Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” del municipio de Zacatecoluca, departamento de La Paz.

### **1.3.2. Objetivos Específicos:**

- Describir las características de las competencias emocionales que estén vinculadas a las habilidades sociales en el grupo de estudio.
- Identificar las dificultades de las competencias emocionales relacionadas íntimamente a las habilidades sociales en los sujetos.
- Diseñar una propuesta de programa de competencias emocionales relacionadas a las habilidades sociales menos desarrolladas de los adolescentes

## **1.4. Justificación**

Entendemos por *competencia emocional* un conjunto de actitudes, habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para que los fenómenos emocionales se comprendan, expresen, tomen conciencia y regulen adecuadamente. Siendo fundamentales en procesos de educación de las personas, al interior de las instituciones socializadoras importantes: el hogar y la escuela, ya que son lugares donde los niños, adolescentes y jóvenes adquieren la

mayor formación de su personalidad donde el sujeto vive las principales etapas de su desarrollo.

De acuerdo al valor social en las escuelas los educandos amplían su criterio como producto de procesos de índole cognoscitivo que encuentran su mayor auge en la adolescencia, específicamente en la etapa de las operaciones formales que menciona Jean Piaget en sus trabajos. En ese proceso viven una gran variedad de experiencias que son vitales en el fortalecimiento del sentimiento de igualdad y pertenencia del grupo; lo cual constituye un importante predictor de éxito en la vida y mayor bienestar entre otros.

Es por medio de las interacciones personales con sus pares y cuando socializan de forma adecuada que el adolescente logra un ajuste psicológico, competencia social reflejado en buenos resultados en la escuela, estrecha comunicación con los padres, establecen relaciones más íntimas de amistad, de lo contrario no logran el ajuste psicológico saludable; pueden presentar conductas hostiles, ansiedad, depresión, etc.

En la adolescencia se debe prestar atención a los cambios emocionales que se presentan, y generar conocimientos sistemáticos al respecto, y ahí está presente el valor teórico de la investigación, porque ha producido teoría alrededor de la identificación del estado y características en que se encuentra el desarrollo de las habilidades sociales vinculadas a las competencias mencionadas por Rafael Bisquerra, teoría que brindó la apertura a su vez del diagnóstico descriptivo que fue guía para el diseño de una propuesta de un programa de competencias emocionales vinculado a las habilidades sociales.

Además, con base a los resultados obtenidos en la investigación se podrán orientar y ampliar futuras investigaciones con conocimientos más recientes acerca de las competencias emocionales con adolescentes profundizando en la temática más integral, para involucrar a padres de familia y maestros; buscando con ello un mayor número de correlaciones y alcances en los resultados. A su vez, se dejará a disposición de futuros investigadores un cuestionario validado por criterio de

jueces para su uso, estudio y otras utilidades que los interesados consideren convenientes.

Como último aspecto; respecto al valor metodológico, se diseñó una propuesta de un programa fundamentado en el contexto de la realidad en que viven los adolescentes salvadoreños, que será útil y aplicable por derivarse de esa realidad en el contexto educativo y por ser producto de la exploración realizada por instrumentos validado; que podrá ser utilizado para generar cambios en ese ambiente de estudio y ése es precisamente su valor social.

## **1.5. Delimitación de la investigación**

### **1.5.1. Espacial.**

La investigación se llevó a cabo en el Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” ubicado en la avenida José Simeón Cañas, No. 30, que pertenece al municipio de Zacatecoluca, departamento de La Paz. La institución está localizada en el casco urbano de la zona y se puede acceder a ella abordando la ruta 92 que se dirige hacia el Hospital Nacional Santa Teresa. El lugar es de mucha actividad económica por la presencia de algunos negocios informales y microempresas, lo que significa, que sus habitantes son de clase baja o clase medio baja, en su mayoría empleados que cubren jornadas laborales extensas prestando en su mayoría su fuerza de trabajo a empleadores, con algunos que han emprendido sus negocios propios.

### **1.5.2. Social.**

La muestra está comprendida por adolescentes del sexo femenino o masculino entre las edades de 12 a 14 años que están cursando el séptimo grado de educación básica y que viven en los caseríos aledaños al Complejo Educativo, en hogares de clase media baja que están en situación de riesgo al vivir en uno de los departamentos más violentos de El Salvador.

Los adolescentes en estudio posiblemente sean aquellos susceptibles a la presión social que ejerzan sus pares, que hayan sido identificados por sus

docentes guías con dificultades en las relaciones interpersonales que establecen tanto en el hogar como en la escuela y/o que presumiblemente este expuestos al fenómeno de la violencia por residir en zonas asediadas por pandillas o lugares con elevadas condiciones de marginalidad como lo son los ubicados al norte del municipio viroleño, lo que los puede haber inducido a adoptar conductas disruptivas y disociales, como a la desmotivación escolar.

### **1.5.3. Temporal.**

El proyecto abarcó desde marzo de 2017, momento en que se diseñó la primera fase de la investigación, hasta agosto de 2018, año en que se realizó la segunda, tercera y cuarta fase de la misma. La primera fase fue el diseño de la investigación, la segunda fase fue la recolección de la información, la tercera la elaboración de diagnóstico y diseño de propuesta de programa, y la cuarta la presentación de los resultados de la investigación.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### A) Antecedentes.

Howard Gardner (1983) contribuyó en rescatar el concepto de inteligencia del ámbito intelectual y facilitó el camino hacia la inteligencia emocional. Salovey y Mayer (1990), acuñaron el término “*inteligencia emocional*”, y luego, gracias al trabajo del psicólogo Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times; se difundió en todo el mundo a través de su obra *La Inteligencia Emocional* (1995).

Todo lo que expusieron cada uno de ellos permitió el surgimiento de la competencia emocional, que es un concepto que se derivó de la primera en cuestión y que encontró en Bar-On (1997), Goleman (1999), Saarni (2000), y Bisquerra (2002) una estructuración teórica firme y efectiva que ha servido para conocer y desarrollar esas capacidades indispensables que le permiten al ser humano vivir de manera integrada con su medio y le posibilitan abordar los conflictos en sus relaciones sociales como una oportunidad de crecimiento personal.

Una de las investigaciones que ha retomado los aportes de los autores anteriormente mencionados es la realizada por la Universidad de Almería en España en 2013, la que abordó las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes, concluyendo que la influencia de la cultura era fundamental cuando éstos las ponen en práctica, identificando a su vez que las escuelas poseen una gran oportunidad para potenciarlas.

Dicha investigación fue llevada a cabo con adolescentes españoles e hijos de inmigrantes, de los que pretendió identificar las competencias emocionales que empleaban para resolver situaciones conflictivas que se presentan en las relaciones afectivas-sexuales, para posteriormente aconsejar pautas para la intervención educativa en escuelas multiculturales.

La segunda investigación fue desarrollada en España por Mario Pena Garrido y Elvira Talavera Repetto (2010), en su trabajo titulado “*Las competencias*



*socioemocionales como factor de calidad en la educación*”, en la que demostraron, por un lado, que los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socio-emocionales y, por el otro, cómo se vinculan ciertos estados depresivos y la baja adaptación social con un rendimiento académico deficiente.

El tercero es el estudio de los estadounidenses Lopes y Salovey (2004), quienes aplicaron un programa de desarrollo de competencias emocionales y pudieron establecer la relación de éstas no sólo en el proceso de aprendizaje y el éxito académico de los alumnos, sino también cómo estas favorecen la integración social de los mismos y, con ello, ejercen una función preventiva ante otros factores de riesgo, tales como el absentismo, el abandono escolar, la violencia/bullying y el desempleo o el escaso desarrollo laboral.

Todas las investigaciones anteriores coinciden que las competencias emocionales del ámbito social, favorecen el aprendizaje de los adolescentes, y las escuelas son el óptimo lugar para abordar y fomentar habilidades; ya que, son instituciones socializadoras.

Efectivamente esta es una habilidad con un profundo impacto en el desenvolvimiento de los jóvenes y no se está abordando en el contexto salvadoreño porque no existen investigaciones ni marcos de referencias que la aborden en específico, ya que sólo versan sobre inteligencia emocional, motivo por el que este apartado carece de ellas.

## **B) Base teórica.**

### **2.1. La adolescencia.**

#### **2.1.1. ¿Qué es la adolescencia?**

En las sociedades más modernas, el paso de la niñez a la adultez no se distingue por un único suceso, sino por un largo periodo conocido como adolescencia, una transición del desarrollo que implica cambios físicos,

cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos<sup>2</sup>.

### **2.1.2. Fases de la adolescencia.**

- **Identidad versus confusión de identidad:** El adolescente debe determinar su propio sentido del yo. Virtud: la fidelidad.

De acuerdo con Erikson (1968), la tarea principal de la adolescencia es resolver el conflicto de identidad versus confusión de identidad - para llegar a ser un adulto único con un papel importante en la vida -. Para formar una identidad, el yo organiza las habilidades, las necesidades y los deseos de la persona y ayuda adaptarlos a las demandas de la sociedad<sup>3</sup>. La búsqueda de la identidad viene a enfocarse durante la adolescencia y persiste a través de la vida, aunque es más insistente en algunas épocas que en otras.

Con base en su propia vida y su investigación con adolescentes en varias sociedades., Erikson concluyó que el aspecto crucial de la búsqueda de la identidad es decidir una carrera. El crecimiento físico rápido y la madurez genital nueva alertan a los jóvenes para su inminente vida adulta, y comienzan a preguntarse acerca de su papel en la sociedad adulta.

Erikson (1968) ve el peligro principal de esta etapa como una confusión de identidad o confusión de papel, que puede expresarse a sí mismo por tomar un tiempo excesivamente largo para alcanzar la vida adulta. Cierta cantidad de confusión de identidad es normal, sin embargo, y explica la naturaleza caótica de la conducta de muchos adolescentes, como también su penosa timidez por su apariencia.

La exclusividad de adolescentes y la intolerancia de diferencias son defensas en contra de la confusión de identidad. Los adolescentes también pueden expresar confusión regresando a la niñez para evitar resolver conflictos o

---

<sup>2</sup> Papalia, Diene E, Wuendkos Olds, Sally, Duskin Feldman, Ruth. (2010), pág. 354.

comprometiéndose ellos mismos impulsivamente en rumbos de acción malos e irreflexivos.<sup>4</sup>

Durante la moratoria psicosocial (Erikson, 1950, pág. 262) - período de "tiempo libre" de que disponen la adolescencia y la juventud -. Muy a menudo tales compromisos juveniles darán forma a la vida de una persona por muchos años venideros. Estos compromisos son a un mismo tiempo ideológicos y personales y, en la medida en que la gente joven pueda ser fiel a ello, determina su habilidad para resolver la crisis de esta etapa.

La "virtud" fundamental que surge de esta crisis de identidad es la virtud de la fidelidad. Implica un sentido de pertenencia a un ser amado, o a un amigo y compañeros. También, implica identificarse con un conjunto de valores, una ideología, una religión, un movimiento, o un grupo étnico. La autoidentificación emerge porque el individuo ha seleccionado las personas y los valores que considera justa antes que aceptar los de sus padres.

La fidelidad ahora representa un sentido más desarrollado de confianza de la que fue en la niñez. El amor, en realidad, es una vía hacia la identidad en el esquema de Erikson. Al llegar a ser íntimo con otra persona y compartir los pensamientos y los sentimientos, el adolescente ofrece su propia tentativa de identidad, la ve reflejada en el amado.

Las intimidades de los adolescentes difieren de la intimidad madura, la cual implica compromiso y sacrificio.

### **2.1.3. Cambios físicos del adolescente.**

Los cambios biológicos que señalan el fin de la niñez incluyen el crecimiento repentino del adolescente, el comienzo de la menstruación del adolescente, el comienzo de la menstruación de las mujeres, la presencia de semen en la orina de los varones, la maduración de los órganos sexuales primarios (los que se

---

<sup>4</sup> Erik H. Erikson: Teoría Psicosocial. Las ocho crisis. Recuperado el 07 de abril de 2017 de <http://www.elgotero.com>

relacionan directamente con la reproducción) y el desarrollo de las características sexuales secundarias (señales fisiológicas de la madurez sexual que no involucran en forma directa a los órganos reproductores)<sup>5</sup>.

#### **2.1.4. Desarrollo cognitivo (Piaget).**

##### **2.1.4.1. Operacional formal (a partir de los 11-12 años).**

Es la etapa del desarrollo según Piaget en la que los sujetos desarrollan la capacidad de abstracción y de hipotetizar aplicando principios más lógicos que en la etapa anterior<sup>6</sup>.

En el caso de la tarea del péndulo, los niños situados en la segunda etapa (preoperatoria) suelen atribuir al impulso inicial la razón de la velocidad de oscilación del péndulo. En la tercera etapa (operacional concreta) los sujetos son capaces de ordenar las distintas posibilidades - longitud de la cuerda, peso, altura, etc.- pero no son capaces de establecer un control basado en la disociación de factores (variar un factor y dejar el resto inalterados) que les permita aislar el efecto de cada uno de ellos.

Por este motivo, tienden a concluir que todos ellos juegan un papel relevante en la solución del problema. Finalmente, durante el desarrollo de la cuarta etapa (operacional formal), los sujetos van siendo progresivamente capaces de imaginar previamente y llevar a cabo las diferentes posibles combinaciones y ensayos que requiere sacar conclusiones válidas a partir de la disociación de factores. Concluyen correctamente que el único factor decisivo para determinar la velocidad de oscilación del péndulo es la longitud de la cuerda.

Junto con la capacidad para razonar de forma abstracta y lógica, los adolescentes son capaces de procesar mejor la información, a partir de capacidades crecientes relacionadas con la atención, la memoria y las estrategias

---

<sup>5</sup> La adolescencia pág. 19 - 25, recuperado el 9 de Abril de 2017 de <http://www.sicapacitacion.com>

<sup>6</sup> Adrian Romero, Juan Emilio, "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad", pág. 5 – 8 recuperado el 9 de Abril de 2017 de <http://www3.uji.es>

para adquirir y manipular la información (estructuración significativa de los materiales para el recuerdo, por ejemplo).

La acumulación de conocimientos que va aparejada al crecimiento en estas edades (a través de las experiencias educativas formales e informales) facilita asimismo la mejora de estas habilidades en el procesamiento de la información y de razonamiento; es el caso de las diferencias entre expertos y novatos en una tarea a la hora de afrontar la resolución de un problema.

Por último, los adolescentes desarrollan sustancialmente sus habilidades para pensar sobre el pensamiento (metacognición), que implica ser capaz de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y desplegar un control sobre su ejecución: saber por qué una determinada estrategia para resolver una tarea no funciona y seleccionar otra diferente.

En conjunto, estas tendencias evolutivas en el ámbito del desarrollo cognitivo en la adolescencia tienen importantes repercusiones sobre el aprendizaje escolar. Así, Limón y Carretero (1995) sintetizan cuatro tipos de habilidades a desarrollar en el curso de la enseñanza obligatoria y que deberían concretarse en programas de instrucción con actividades específicas en cada materia o asignatura:

- a) Habilidades de razonamiento:** Razonamiento inductivo, deductivo y analógico, junto con la capacidad de argumentación.
- b) Habilidades de resolución de problemas:** Selección de información relevante, identificación de objetivos, planificación y elección de la estrategia óptima, toma de decisiones, ejecución de la estrategia y evaluación.
- c) Estrategias de aprendizaje:** Técnicas y hábitos de estudio, y aspectos estratégicos implicados.
- d) Habilidades metacognitivas:** Conocimiento sobre los propios procesos de pensamiento (conciencia de sus propias habilidades, capacidades). Las

habilidades metacognitivas implican procesos de planificación, evaluación, organización, monitorización y autorregulación.

### **2.1.5. Aspectos psicosociales.**

Sobre los 12 años se alcanza el desarrollo cognitivo con capacidad de pensar en abstracto, a los 15-16 el desarrollo moral, saber lo que está bien y mal.

Giedd (2004)<sup>7</sup>, demostró que hasta los 25-30 años no se alcanza el desarrollo completo de la corteza prefrontal, gracias a lo cual se adquiere la capacidad para discernir lo que conviene hacer (planificación, razonamiento y control de impulsos), la maduración definitiva. Esto explica la implicación del joven, hasta entonces, en conductas de riesgo. A diferencia del adulto, que tiene el lóbulo frontal totalmente desarrollado, un adolescente puede dejarse llevar por el primer impulso emocional de ira (amígdala) ante un compañero que le insulta y empezar una pelea, o comprometerse en conductas arriesgadas.

#### **2.1.5.1. Adquirir independencia familiar.**

Durante la adolescencia temprana (10 a 13 años) existe menor interés en actividades paternas y recelo para aceptar sus consejos; se produce un vacío emocional que puede crear problemas de comportamiento y disminución del rendimiento escolar. Búsqueda de otras personas para amar. El comportamiento y el humor son inestables. En la adolescencia media (14 a 16 años) aumentan los conflictos con los padres y se dedican a los amigos. Al final de la adolescencia (17 a 19 años) se integra con la familia y es capaz de apreciar sus consejos y valores. Algunos dudan en aceptar responsabilidades, tienen dificultad para conseguir independencia económica y continúan dependiendo de su familia.

#### **2.1.5.2. Tomar conciencia de la imagen corporal y aceptación del cuerpo.**

En la fase temprana, por los cambios puberales, hay una gran inseguridad sobre sí mismo (extraños dentro del cuerpo), preocupación por su apariencia y su

---

<sup>7</sup> “Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia” (2007). Oliva Delgado, Alfredo.

continua pregunta: ¿soy normal? Se comparan con otros y existe creciente interés sobre la anatomía y la fisiología sexual. Durante la fase media, va aceptando el cuerpo, intentando hacerlo más atractivo. Pueden aparecer trastornos alimentarios. En la adolescencia tardía, se han completado el crecimiento y desarrollo puberal, se aceptan los cambios. La imagen solo preocupa si hay anomalías.

### **2.1.5.3. Relación con amigos, se establecen las parejas.**

En la fase temprana existe gran interés por amigos del propio sexo, adquiriendo gran influencia sus opiniones y relegando a los padres. Puede suponer un estímulo positivo (deporte, lectura) o negativo (alcohol, drogas). Sensaciones de ternura hacia sus iguales, y puede conducirles a miedos y relaciones homosexuales.

En la adolescencia media es poderoso el papel de los amigos, la intensa integración en la subcultura de estos, la conformidad con valores, reglas y forma de vestir, separándose más de la familia (piercing, tatuajes, conductas). Integración creciente en relaciones heterosexuales y en clubes. En la fase tardía, el grupo pierde interés, hay menos exploración y experimentación y se establecen relaciones íntimas (parejas).

### **2.1.6. Desarrollo social.**

En la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la sociedad es de gran influencia, este proceso se denomina socialización, el cual pasa por una etapa conflictiva durante la adolescencia (Brukner, 1975). El desarrollo social y las relaciones de los adolescentes abarcan al menos seis necesidades importantes (Rice, 2000)<sup>8</sup>:

1. Necesidad de formar relaciones afectivas significativas, satisfactorias.

---

<sup>8</sup> Capítulo I, la adolescencia, recuperado el 12 de Abril de 2017 de <http://tesis.uson.mx>

2. Necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferente condición social, experiencias e ideas.
3. Necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos.
4. Necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez mediana a los intereses y las amistades heterosociales.
5. Necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y un matrimonio con éxito.
6. Necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino y aprender la conducta apropiada al sexo.

Los nuevos sentimientos y necesidades emocionales, la búsqueda de la independencia, la emancipación de los padres, ocasiona que el apoyo que antes era proporcionado por la familia se busque en otros adolescentes comúnmente de su misma edad. Lo anterior está muy ligado a la dinámica familiar que él adolescente presente, ya que, si el menor cuenta con una buena dinámica familiar y buena comunicación con sus padres, tendrá menor necesidad de acceder a las demandas de otros adolescentes, de igual forma aceptará las opiniones de los padres por encima de sus compañeros, por lo menos en algunas áreas (Rice, 2000).

En relación de pertenecer a un grupo social, se convierte en un asunto de importancia en esta etapa, debido a que de esta manera los adolescentes buscan formar relaciones y compartir intereses comunes (Rice, 2000). Esta búsqueda de pertenencia refuerza la imagen propia, por lo cual al ser rechazado por los demás se convierte en un grave problema. De tal forma, la meta es ser aceptado por los miembros de una pandilla o de un grupo al que admiran.

Como consecuencia, este grupo les ayudara a establecer límites personales y en ocasiones aprender habilidades sociales necesarias para obtener un auto-concepto de la sociedad que le ayudará a formar parte del mundo adulto más adelante (Rice, 2000).



### **2.1.7. La educación emocional, su importancia en el proceso enseñanza aprendizaje.**

Los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional.

La educación de la afectividad y las emociones, debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad (Martínez-Otero, 2007, a), para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005).

En la etapa adolescente la necesidad de la educación emocional es todavía más ineludible. Así, en el currículum de la ESO, es necesario introducir un cambio en la forma de educar más allá de la transmisión de contenidos. Según García Renata (2012), esta etapa es un momento clave para el crecimiento emocional en el cual experimentan grandes cambios, como la aceleración de su desarrollo físico, la preocupación por su aspecto, la madurez sexual, la búsqueda de la identidad personal, la elaboración del autoconcepto, la rebeldía respecto al adulto, la importancia de la pandilla, los intereses profesionales, etc. los cuales generan una gran ambivalencia emocional. Todo ello justifica la relevancia de intervenir educativamente

### **2.2. Las emociones.**

Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo. Este planteamiento coincide con el modelo tridimensional de la ansiedad propuesto por Lang (1968).

Para entender la emoción es conveniente atender a estas tres dimensiones por las que se manifiesta, teniendo en cuenta que, al igual que en el caso de la ansiedad, suele aparecer desincronía entre los tres sistemas de respuesta. Además, cada una de estas dimensiones puede adquirir especial relevancia en una emoción en concreto, en una persona en particular, o ante una situación determinada. En muchas ocasiones, las diferencias entre los distintos modelos teóricos de la emoción se deben únicamente al papel que otorgan a cada una de las dimensiones mencionadas.

Desde el advenimiento de la psicología científica ha habido sucesivos intentos por analizar la emoción en sus componentes principales que permitieran tanto su clasificación, como la distinción entre las mismas. Quizá la más conocida sea la de teoría tridimensional del sentimiento de Wundt (1896), que defiende que éstos se pueden analizar en función de tres dimensiones: *agrado-desagrado*; *tensión-relajación* y *excitación-calma*. Cada una de las emociones puede entenderse como una combinación específica de las dimensiones que hemos mencionado.

A partir del planteamiento de Wundt se han propuesto diferentes dimensiones que caracterizarían las emociones, no obstante, las únicas que son aceptadas por prácticamente todos los autores y que además son ortogonales son la dimensión *agrado-desagrado* y la *intensidad* de la reacción emocional (Zajonc, 1980), si bien atendiendo únicamente a éstas no puede establecerse una clasificación exhaustiva y excluyente de todas las reacciones afectivas, puesto que emociones como la ira o el odio pueden ser desagradables e intensas y no se trata del mismo tipo de emoción.

Es difícil, entonces, lograr una clasificación exhaustiva de todas las emociones posibles en base a dimensiones independientes. No obstante, la dimensión *agrado-desagrado* sería exclusiva y característica de las emociones, de forma que todas reacciones afectivas se comprometerían en dicha dimensión en alguna medida. Esta dimensión algebrónica de placer-displacer sería la

característica definitoria de la emoción respecto a cualquier otro proceso psicológico.

### **2.2.1. Funciones de las emociones.**

Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal.

Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales, que son 1) funciones adaptativas, 2) funciones sociales y 3) funciones motivacionales

#### **2.2.1.1. Funciones adaptativas.**

Quizá una de las funciones más importantes de la emoción sea la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizándolo la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. Plutchik (1980) destaca ocho funciones principales de las emociones y aboga por establecer un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones con la función adaptativa que le corresponde. De esta manera será más fácil operativizar este proceso y poder aplicar convenientemente el método experimental para la investigación en la emoción. La correspondencia entre la emoción y su función se refleja en el siguiente cuadro:

**Tabla 1: Funciones de las emociones (tomado de Plutchik, 1980).**

<b><i>Lenguaje subjetivo</i></b>	<b><i>Lenguaje funcional</i></b>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

#### **2.2.1.2. Funciones sociales.**

La expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial.

#### **2.2.1.3. Funciones motivacionales.**

La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción *energiza* la conducta motivada. Una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa.

#### **2.2.2. Emociones básicas.**

Una de las cuestiones teóricas actuales más relevantes, al mismo tiempo que más controvertidas, en el estudio de la emoción es la existencia, o no, de emociones básicas, universales, de las que se derivarían el resto de reacciones

afectivas. La asunción de la existencia de tales emociones básicas deriva directamente de los planteamientos de Darwin y significaría que se trata de reacciones afectivas innatas, distintas entre ellas, presentes en todos los seres humanos y que se expresan de forma característica (Tomkins, 1962, 1963; Ekman, 1984; Izard, 1977). La diferencia entre las mismas no podría establecerse en términos de gradación en una determinada dimensión, sino que serían cualitativamente diferentes.

Según Izard (1991), los requisitos que debe cumplir cualquier emoción para ser considerada como básica son los siguientes:

- Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva. -Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- Derivar de procesos biológicos evolutivos.
- Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

Según este mismo autor, las emociones que cumplirían estos requisitos son: placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio. Considera como una misma emoción culpa y vergüenza, dado que no pueden distinguirse entre sí por su expresión facial. Por su parte, Ekman, otro de los autores relevantes en el estudio de la emoción, considera que son seis las emociones básicas (ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo), a las que añadiría posteriormente el desprecio (Ekman, 1973; 1989, 1993; Ekman, O'Sullivan y Matsumoto, 1991a y b).

### **2.2.3. Emociones y salud.**

La relación entre procesos mentales y orgánicos es una cuestión presente no sólo en los orígenes de la psicología, sino también en el inicio de la medicina. Desde que Hipócrates estableciera una tipología que relacionaba temperamento con enfermedad, la relación entre procesos psicológicos y reacciones fisiológicas (mente-cuerpo, psique-soma) ha sido uno de los problemas conceptuales de

mayor envergadura. Podemos afirmar que se trata de las cuestiones filosóficas que todavía quedan sin resolver en la actual psicología experimental.

A pesar que se trate de una cuestión tan antigua como la propia medicina, sólo muy recientemente se ha abordado su estudio de forma experimental. No obstante, desde el acta fundacional de la Psicología de la Salud en la *American Psychological Association* en 1978 (División 38 del APA), los avances en este ámbito han sido ciertamente notorios. De entre todos los procesos psicológicos que inciden en la salud y enfermedad, las emociones son, sin duda, uno de los más relevantes (Adler y Matthews, 1994).

La investigación sobre la relación entre emoción y salud se ha centrado, entre otros, en dos grandes aspectos. En primer lugar, en establecer la etiopatogenia emocional de ciertas enfermedades, intentando relacionar la aparición de determinadas emociones (ansiedad, ira, depresión, etc.) con trastornos psicofisiológicos específicos (trastornos coronarios, alteraciones gastrointestinales, o del sistema inmunológico, por ejemplo). En segundo lugar, en el papel que ejerce la expresión o inhibición de las emociones en la salud y en el enfermar.

Respecto a la relación entre reacciones afectivas y enfermedad y en lo que se refiere a los trastornos coronarios, quizá uno de los tópicos más interesantes sea el del patrón de conducta Tipo A. Concebido tradicionalmente como uno de los factores psicológicos más relevantes en la inducción de trastornos cardiovasculares, investigaciones más recientes vinieron a demostrar que tal relación no era consistente, justo cuando iba a ser considerado por el Ministerio de Sanidad de Estados Unidos como uno de los factores de riesgo de los trastornos coronarios.

La explicación de la discrepancia entre las distintas investigaciones estriba en que el patrón de conducta Tipo A es un concepto multidimensional que abarca diferentes aspectos conductuales, cognitivos y emocionales y debería ser alguna característica específica de este complejo la responsable de la génesis de los

trastornos cardiovasculares. Parece que la dimensión especialmente relacionada con la enfermedad coronaria es la *hostilidad* (Smith, 1992).

En cuanto a la hipertensión, Markovitz, Matthews, Kannel, Cobb y D'Agostino (1993) en el prestigioso *Framingham Heart Study* lograron predicciones extraordinariamente elevadas de la incidencia de hipertensión en base a las puntuaciones en ansiedad, con independencia de la edad, obesidad, consumo de alcohol o tabaco y hematocrito.

*Depresión, ansiedad y estrés* son, con toda seguridad, las reacciones emocionales sobre las que más se ha estudiado su relación en la génesis de alteraciones en la salud. Tanto el estrés como depresión están relacionados con el descenso de la actividad inmunológica, manifestada por una disminución de la respuesta de linfocitos ante diferentes mitógenos, así como una menor cantidad de células T, B, o linfocitos granulares en sangre (Kiecolt -Glaser, Cacioppo, Malarkey y Glaser, 1992; Herbert y Cohen, 1993a, b).

Además, cuanta mayor reactividad simpática se muestre ante condiciones de estrés, mayor grado de inmunosupresión se producirá ante dicha situación estresora (Zakowski, McAllister, Deal y Baum, 1992). No obstante, no han podido demostrarse relaciones significativas entre depresión y cáncer, a pesar de que en esta enfermedad ejerza un papel de extraordinaria relevancia las alteraciones inmunológicas (Zonderman, Costa y McCrae, 1989).

En lo que se refiere a la inhibición de las emociones, desde que Freud pusiera de manifiesto la relevancia de la represión emocional en la génesis de alteraciones psicosomáticas, la inhibición de las emociones ha sido considerada como una de las variables principales que inciden en la enfermedad. Sin embargo, se debe decir que la inhibición por sí sola no causa indefectiblemente alteraciones somáticas, ni es inherentemente insana.

De hecho, en ocasiones puede ser un mecanismo adaptativo (Pennebaker, 1993). Sólo en el caso que confluyan otras características, como una excesiva

activación somática, o interferencia con las estrategias de afrontamiento adecuadas, la inhibición puede ir en menoscabo de la salud y ser un agente etiopatogénico de envergadura.

Así pues, las relaciones significativas que se han constatado en ocasiones entre inhibición emocional y trastornos psicofisiológicos posiblemente sean debidas al hecho de que la inhibición es un proceso activo que, lejos de disminuir la activación autonómica, la incrementa durante periodos de tiempo prolongados, interfiere con los procesos cognitivos implicados en la asimilación del problema y estrategias de resolución, al tiempo que produce con facilidad condicionamiento de las reacciones de inhibición.<sup>9</sup>

#### **2.2.4. Adolescencia y emociones.**

La mayoría de los investigadores de la adolescencia concuerdan que este periodo se caracteriza por un aumento en la emotividad. No están de acuerdo en que esta hiper emotividad pueda ser denominada tormenta de tensión, frase que significa que es de carácter intenso y continuo. No se discute el hecho de que en un momento u otro de la adolescencia haya aumento de la emotividad; pero esta no es lo suficientemente intensa como para que se le denomine “tormenta y tensión.”

Así mismo las causas de la acentuada emotividad han sido objeto de muchas controversias; el punto de vista más antiguo les atribuía, casi sin discusión a las notables modificaciones glandulares que ocurren en la adolescencia, principalmente las de las glándulas sexuales. Sin embargo, las investigaciones más recientes han demostrado que el periodo de mayor tensión emocional no coincide con las etapas en que las alteraciones glandulares son más pronunciadas.

---

<sup>9</sup> Wegner, Shortt, Blake y Page, 1990; Pennebaker, 1993



### 2.2.5. Causas del aumento de la emotividad en la adolescencia.

Existen muchas causas que originan en el adolescente sentimientos de inseguridad e incertidumbre y que, como resultado, predisponen al adolescente a un aumento de la emotividad. Todas ellas son producto de factores ambientales y sociales, por tal motivo es lógico llegar a la conclusión de que el aumento de la tensión emocional durante la adolescencia es atribuible a factores sociales y no glandulares como se creía antes.

Los factores que predisponen a los adolescentes a altos niveles de emotividad son los siguientes.

- **Relaciones familiares desfavorables:** muchos adolescentes carecen de relaciones favorables con sus padres, y a muchos les falta el control emocional suficiente. Como resultado, experimentan emociones desordenadas a causa de conflictos interiores y de inadecuada preparación.
- **Relaciones provocadas por la supervisión paterna:** Algunos padres no advierten la rapidez de los cambios que se producen durante el desarrollo puberal de sus hijos y como resultado no modifican su tratamiento con el adolescente para responder a su nuevo panorama; pero como aquí ha dejado de ser niño se revela si se le trata como tal. Además, el adolescente interpreta mal la ayuda paterna creyendo que se le trata injustamente.
- **Obstáculos que impiden que el adolescente actúe como él quiere:** Los obstáculos financieros que impiden al adolescente poseer las dopas de las ventajas escolares, las diversiones o el dinero para gastos que tienen sus amigos constituyen motivo de honda preocupación para él. Siempre se encuentran con amigos que tienen más que él o cada vez que piensan en el problema económico experimenta un trastorno emocional. Las restricciones paternas y la dependencia económica son obstáculos que dificultan los matrimonios entre jóvenes; la desviación de un impulso tan fuerte como el que

condiciona la unión de ambos sexos, provoca tensión emocional, a menos que se encuentran vías de escape satisfactorias para sustituirla.

- **Situaciones en las que el individuo se siente inadaptado:** El adolescente se ve frustrado y desorientado ante muchas situaciones que debe de enfrentar por primera vez, y para las cuales no está aun debidamente preparado. Cuanto mayor sea el número de nuevas situaciones a las que deba de adaptarse de una sola vez mayor será la frustración y su desequilibrio.
- **La conducta más seria que la sociedad espera:** A medida que el niño se transforma en el individuo físicamente maduro, el grupo social espera que piense y actúe como adulto. Educadores y psicólogos han señalado que muchos de los problemas del adolescente, constituyen en parte un derivado de la filosofía social, educacional, y económica, de nuestra cultura. A los adolescentes se les hace sentirse inseguros e incapaces con comentarios tales como: “lo que importa es la personalidad”, o “podrías ser el mejor de tu clase”.
- **Adaptación a nuevos ambientes.** Para el adolescente la adaptación es particularmente difícil, por dos razones: se espera que él se adapte a varios ambientes nuevos en un periodo relativamente corto, y sus hábitos de adaptación a un ambiente infantil, firmemente establecidos, lo han acostumbrado a pensar de manera infantil. En la adolescencia un periodo en el que el individuo tiene un aspecto adulto, se espera que se adapte a estos ambientes como lo haría un adulto, y se comporte de conformidad con la mentalidad adulta.
- **Adaptación al sexo opuesto.** Este interés hace que el adolescente busque evidentemente dicha compañía. Sobre que conversar o cual habrá de ser el comportamiento social correcto, y muchas dificultades afines, causan perplejidad al adolescente, para quien todos estos problemas son nuevos.

Como en toda complicación desconocida en que debe de realizarse una adaptación, estas provocan tensión nerviosa y excitación emocional general.

- **Fracasos escolares.** Cualquiera que sea las causas de sus fracasos los adolescentes son extremadamente sensibles ante ellos. La perturbación emocional puede llegar a ser más intensa como para que abandonen la escuela o el hogar e incluso se suiciden.
- **Conflictos con la familia y amigos.** Cuanto más piensan más perturbados se sienten, prontos para reaccionar violentamente ante la menor provocación. Las principales causas de las dificultades son la disciplina paterna demasiado estricta, la muy escasa independencia del adolescente y la falta de comprensión de los intereses del mismo.
- **Dudas religiosas.** El individuo encuentra que su preparación escolar o las creencias religiosas de sus amigos están en desacuerdo con las creencias de su infancia.
- **Comprensión más seria.** Situaciones que en la infancia no despertaban ninguna reacción emocional, las provocan en la adolescencia. La forma en que el individuo interpreta una situación determina la forma en que responderá a ella; y la forma en que interpreta esa situación dependerá en parte de sus experiencias pasadas. El adolescente inmaduro interpreta las situaciones de manera muy similar a como lo hacía cuando era niño. Esto lleva a reacciones emocionales inmaduras, especialmente explosiones temperamentales que hacen recordar los días de infancia.

## **2.2.6. Las competencias emocionales.**

### **2.2.6.1. ¿Qué son las competencias emocionales?**

En términos generales, las competencias emocionales se definen como las competencias que permiten el reconocimiento y manejo de los sentimientos y las

emociones, tanto propias como ajenas, para lograr relaciones mutuamente satisfactorias entre el hombre y su medio social.

Es la habilidad o aptitud, que posee un individuo para manejar las emociones, sacando el mejor provecho de estas para sí mismo y en su interacción con la sociedad.

#### **2.2.6.2. Diversos enfoques de competencia emocional.**

El surgimiento de las competencias emocionales como un concepto autónomo parece relacionarse con modelos mixtos de la inteligencia emocional como el de Goleman y Boyatzis (2013) o Bar-On (2010), sin embargo, no es así, ya que la clave para determinar el origen del término con un sustento teórico propio puede encontrarse en los escritos de Mayer y Salovey (1997), quienes afirman que Saarni (1999, 1997) es reconocida por ser la primera en acuñar el constructo con una base sólida, separándolo definitivamente del de inteligencia emocional. Igualmente, en otras investigaciones se menciona a Rafael Bisquerra (2009) como un autor relevante con un modelo propio de competencias emocionales.

##### **2.2.6.2.1. Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra.**

Uno de los aportes más importantes en relación con las competencias emocionales es la de Rafael Bisquerra (2003, 2007, 2009) quien asegura que dichas competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

A partir de esta definición Bisquerra Alzina (2007) y sus colaboradores formulan un modelo de competencias emocionales que se compone de los siguientes cinco elementos:

1. **Conciencia emocional.** Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se integra de cuatro microcompetencias:
  - 1) Adquirir conciencia de las propias emociones,
  - 2) Dar nombre a las emociones,
  - 3) Comprender las emociones de los demás y
  - 4) Tomar conciencia de la interacción entre emoción-cognición y comportamiento.
  
2. **Regulación emocional.** Esta competencia se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cuatro microcompetencias:
  - 1) Expresión emocional apropiada,
  - 2) Regulación de emociones y conflicto,
  - 3) Desarrollo de habilidades de afrontamiento y
  - 4) Competencia para autogenerar emociones positivas.
  
3. **Autonomía emocional.** Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. Se integra de siete microcompetencias:
  - 1) Autoestima,
  - 2) Automotivación,
  - 3) Autoeficiencia,
  - 4) Responsabilidad,
  - 5) Actitud positiva,
  - 6) Análisis crítico de normas sociales y
  - 7) Resiliencia.

4. **Competencia social.** Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etcétera. Se compone de nueve microcompetencias:

**1) Dominar habilidades sociales básicas.**

La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.

**2) Respeto a los demás.**

Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.

**3) Practicar la comunicación receptiva.**

Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

**4) Practicar la comunicación expresiva.**

Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

**5) Compartir emociones.**

Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

**6) Mantener un comportamiento pro-social y de cooperación.**

Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.

**7) Asertividad.**

Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

**8) Prevención y solución de conflictos.**

Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

**9) Capacidad para gestionar situaciones emocionales.**

Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

5. **Competencias para la vida y el bienestar.** Representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Se integra de seis microcompetencias:

- 1) Fijar objetivos adaptativos,
- 2) Toma de decisiones,
- 3) Buscar ayuda y recursos,
- 4) Ciudadanía activa,
- 5) Bienestar emocional y
- 6) La capacidad de fluir. Es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (Pérez- Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

#### **2.2.7. Diferencias entre inteligencia emocional y competencias emocionales.**

Entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales se pueden encontrar varias diferencias: Dentro de los modelos mixtos de la inteligencia emocional, a pesar de que Goleman (2000) hace una delimitación de términos afirmando que las competencias emocionales son un constructo independiente, no se aprecia una diferenciación clara; así, al utilizar autores como Bar-On (2010), Cooper y Sawaf o el mismo Goleman (2000) como base para trabajos de investigación, es correcto que no exista una separación contundente entre los conceptos.

Sin embargo, dentro del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) la situación cambia, ya que los investigadores, al basar su teoría en el paradigma cognitivo de la educación, dan otro nivel a la variable estructurándola únicamente de habilidades específicas de procesamiento de información emocional, en las que se observa una separación contundente con las “competencias emocionales”, por ello, cuando se emplea la postura de los autores no es correcto que los conceptos se usen como sinónimos.



Adicionalmente, Mayer y Salovey (1997) afirman que una competencia emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas, lo que coincide con la propuesta de Saarni (1999, 1997) quien recalca que para analizar las competencias emocionales debe de haber parámetros de dominio en relación con el contexto del sujeto. También es relevante resaltar que autores como Bisquerra (2007) y Saarni (1998) han construido propuestas de competencias emocionales con sustentos teóricos diferentes a Goleman (2000) y Mayer y Salovey (1997), lo que hace aún más evidente su separación de la inteligencia emocional, aunque no se puede negar que existe una relación entre los términos.

Por último, es interesante mencionar los comentarios de Abraham (2004) y Oberst et al. (2009), quienes concluyen que la inteligencia emocional es “potencialidad” que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse.

### **2.3. Habilidades sociales.**

Las habilidades sociales son parte fundamental en el desarrollo significativo para los/as jóvenes; en la cual se asimilan papeles y normas sociales que contribuyen al momento de relacionarse. El poder iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás; es esencial en etapas de desarrollo anteriores del niño/a. Esto le proporciona la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica (Peñafiel & Serrano, 2010)<sup>10</sup>.

Por lo tanto, las habilidades sociales son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Peñafiel & Serrano, 2010).

---

<sup>10</sup> Peñafiel Pedrosa, Eva & Serrano García, Cristina (2010). *Habilidades Sociales*. EDITEX. [Versión Electrónica].

### **2.3.1. Conceptualización de las habilidades sociales.**

Campbell y Stanley (1977), definen las habilidades sociales como la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social de modo determinado del cual es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo beneficioso tanto personalmente como para los demás.

Según Prette y Prette (s.f.)<sup>11</sup>; *“las habilidades sociales son repertorios de comportamientos; se presentan en la vida cotidiana y se construye en forma decisiva para alcanzar buenos resultados en las relaciones interpersonales. Cuanto mayor sean las habilidades sociales y la coherencia de los comportamientos con lo que se piensa y se siente, mejor será la evaluación externa que se recibe en cuanto a la competencia social”*.

### **2.3.2. Características de las habilidades sociales.**

Dado que no existe una única definición de habilidades sociales (Santos & Lorenzo, 1999) se puede concluir que las enlazan algunos elementos y características que rigen a la diversificación de definiciones de habilidades sociales (González y Triguero, 2010)<sup>12</sup>:

1. Las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptadas y que, a su vez, posibilitan la interacción con los demás.
2. Son conductas instrumentales necesarias para alcanzar una meta.
3. En ellas se unen aspectos observables; y aspectos de naturaleza cognitiva y afectiva no directamente observables.
4. La evaluación, interpretación y entrenamiento de las habilidades sociales debe estar en consonancia con el contexto social.

---

<sup>11</sup> Zilda Aparecida Pereira Del Prette y Almir Del Prette, (s.f.). *Psicología de las habilidades sociales: Terapia y educación*. (3era Ed.) Brasil (São Carlos – Brasil), Manual Moreno.

<sup>12</sup> Maté, M. d. C. O., González, S. L., Trigueros, M. L. Á. (2010, November 23). 7.2 El concepto de habilidad social. Universidad de Cantabria.

### 2.3.3. Clasificación de las habilidades sociales y su importancia.

De acuerdo con Goldstein, A. P. y otros (1989)<sup>13</sup>, se exponen 50 habilidades del Aprendizaje Estructurado. Hay que tener en cuenta que están divididas en seis grupos; mostrándose de la siguiente manera:

**Grupo I. Primeras habilidades sociales:** Estas existen para cada situación en que se enfrenta ante las diferentes circunstancias; se aprenden para mantener una buena comunicación y eficaz; a través de:

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación.
3. Mantener una conversación.
4. Formular una pregunta.
5. Dar las «gracias».
6. Presentarse.
7. Presentar a otras personas.
8. Hacer un cumplido.

**Grupo II. Habilidades sociales avanzadas:** Los seres humanos se convierten en seres complejos a medida que sus relaciones interpersonales aumentan; por lo tanto, deben aprender en adquirir herramientas como las siguientes:

9. Pedir ayuda.
10. Participar.
11. Dar instrucciones.
12. Seguir instrucciones.
13. Disculparse.
14. Convencer a los demás.

**Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos:** A medida de las personas se van desarrollando de una forma más compleja deben ir adquiriendo nuevas habilidades donde establezca un vínculo íntimo con otras personas; dichas habilidades son las siguientes:

15. Conocer los propios sentimientos.
16. Expresar sentimientos.
17. Comprender los sentimientos de los demás.
18. Enfrentarse con el enfado de otro.
19. Expresar el afecto.
20. Resolver el miedo.
21. Autorrecompensarse.

---

<sup>13</sup> Goldstein, Arnold P.; Sprafkin, Robert P.; Gershaw, N. Jane & Klein, Paul (1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A. Pág. 74-75.

**Grupo IV. Habilidades alternativas a la agresión:** En este grupo se deben de complementar con características hábiles en control de las agresiones que la persona o joven pueda desarrollar en las relaciones interpersonales que se establecen en los diferentes ámbitos donde se desenvuelven; se pueden mencionar las siguientes habilidades sociales:

- |                             |                                         |
|-----------------------------|-----------------------------------------|
| 22. Pedir permiso.          | 27. Defender los propios derechos.      |
| 23. Compartir algo.         | 28. Responder a las bromas.             |
| 24. Ayudar a los demás.     | 29. Evitar los problemas con los demás. |
| 25. Negociar                | 30. No entrar en peleas.                |
| 26. Emplear el autocontrol. |                                         |

**Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés:** Dicho estrés puede provenir de situación o pensamiento que lo haga sentir a uno frustrado, furioso o nervioso; en algunas ocasiones puede ser positivo, como el evitar el peligro, cumplir con una fecha límite o pedir ayuda a sus pares. Entre ellas se pueden mencionar:

- |                                            |                                                 |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 31. Formular una queja.                    | 37. Responder a la persuasión.                  |
| 32. Responder a una queja.                 | 38. Responder al fracaso.                       |
| 33. Demostrar deportividad tras un juego.  | 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios. |
| 34. Resolver la vergüenza.                 | 40. Responder a la acusación.                   |
| 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado. | 41. Prepararse para una conversación difícil.   |
| 36. Defender a un/a amigo/a.               | 42. Hacer frente a las presiones del grupo.     |

**Grupo VI. Habilidades de planificación:** La planificación es la capacidad de fijar metas y prioridades a la hora de realizar una tarea, desarrollar un área o un proyecto conviniendo la acción, los plazos y los recursos que se deben utilizar; las habilidades de este grupo son las siguientes:

- |                                              |                                               |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 43. Tomar iniciativas.                       | 47. Recoger información.                      |
| 44. Discernir sobre la causa de un problema. | 48. Resolver los problemas según importancia. |

45. Establecer un objetivo.                      49. Tomar una decisión.  
46. Determinar las propias habilidades.      50. Concentrarse en una tarea.

En la adolescencia las habilidades sociales cobran una importancia fundamental, ya que son clave para el desarrollo de su personalidad. En ella, tienen la necesidad de alejarse de su núcleo familiar y ser *ellos mismos* fuera de ese círculo; es por ello, que las amistades funcionan con mayor relevancia lo que contribuyen a tener buenas capacidades sociales en su bienestar y servirá con se desenvolvimiento en la esfera social; tanto en lo emocional y lo laboral (*Habilidades sociales en los adolescentes*, 2013).

### **2.3.4. Modelos explicativos de las habilidades sociales.**

#### **2.3.4.1. Modelo de aprendizaje social.**

De acuerdo a Bandura en su teoría del aprendizaje social, capítulo dos: orígenes de su conducta; señala cuatro procesos que lo dirigen y componen: atención (a partir de los rasgos significativos de la conducta), retención (sobre todo de aquellas conductas que han servido de modelos en un determinado momento), reproducción motora (supone la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas), motivacional (según las consecuencias observadas para una mayor efectividad).<sup>14</sup>

En el documento de “*teoría del aprendizaje social*” como antecedentes determinantes; los primeros que se muestran se producen a través de una respuesta fisiológica y emocional; donde de una u otra forma, están sometidos a los estímulos del medio. Uno de los más “cotidianos” es aquel que desde la **conducta anticipatoria** proporciona protección contra los peligros potenciales, activando la conducta defensiva a fin de impedir o reducir acontecimientos aversivos.

---

<sup>14</sup> “*Teoría del aprendizaje social*” en el capítulo dos “Orígenes de la conducta”, (s.f.), [Versión electrónica].

### **2.3.4.2. Modelo de la psicología social.**

De acuerdo a Barra Almagia (1998)<sup>15</sup>, señala que Psicología Social ha centrado su preocupación en investigar procesos esenciales en el diálogo entre el ser humano y su entorno. Este diálogo es el que ha permitido a los Psicólogos Sociales franceses definirla como una ciencia “Carrefour”<sup>16</sup>, es decir, de las convergencias de los aportes venidos de la antropología, sociología, economía, historia y otras ramas del saber, respecto de las modalidades, estilos y orígenes de conductas humanas específicas.

También se describe este modelo como la ciencia que inquiera acerca de los fenómenos sociales, tratando de desentrañar las leyes y principios por los que se rige la convivencia entre humanos. Así pues, esta rama de la psicología se encarga de investigar las distintas organizaciones sociales, intentando extraer patrones de conducta de las personas que conforman el grupo, sus roles y el conjunto de situaciones que modulan su comportamiento (Regader, 1989).

Desde la Psicología Social, existen varios modelos que pretenden explicar el fracaso en las habilidades sociales. Las que se pueden mencionar: (1) Modelo de déficit y (2) Modelo de inhibición.

#### **1. Modelo de déficit.**

Postula que la persona no emite un comportamiento socialmente hábil porque carece de conductas adecuadas en su repertorio conductual para interactuar con los demás.

Esa carencia o déficit de habilidades puede hallarse en aspectos conductuales, perceptivos o cognitivos.

✓ **Déficit conductual.** Se refleja cuando:

---

<sup>15</sup> Barra Almagia, Enrique. (1998), *Psicología Social*, Universidad de Concepción, Chile.

<sup>16</sup> Traducido al español, su significado es “Intersección”.

- a. La persona no realiza conductas habilidosas porque no sabe o no ha aprendido, por lo tanto, no las ha adquirido mediante el aprendizaje.
  - b. Existe ansiedad ante algunas situaciones sociales debido a que la persona percibe que no sabe cómo ha de comportarse.
- ✓ **Déficit perceptivo.** Se produce cuando:
- a. La persona no discrimina correctamente las situaciones sociales, por lo tanto, puede equivocarse en la habilidad que ha de desarrollar.
  - b. En la persona ocurren errores sistemáticos de percepción; por ejemplo, percibir a los demás más hostiles que lo que realmente son.
  - c. La persona comete errores de atribución causal; por ejemplo, creer equivocadamente, que los demás son culpables de algo o pensar que, si un individuo tiene una característica negativa, todas las demás van a ser asimismo negativas.
  - d. Existen estereotipos inexactos mediante los que se le atribuyen a los demás falsas creencias.
- ✓ **Déficit cognitivo.** Se manifiesta por medio de:
- a. Se fracasa al evaluar alternativas de respuesta. La persona no sabe qué habilidad desplegar ante una situación determinada.
  - b. Se fracasa al discriminar acciones apropiadas y efectivas.
  - c. La persona no toma decisiones o éstas son tardías.
  - d. Existe tendencia a tomar decisiones desde el punto de vista negativo.

## **2. Modelo de inhibición.**

Se asume que la persona posee la conducta habilidosa; sin embargo, lo que ocurre es que la conducta se inhibe; esta, se produce debido a la ansiedad donde se condiciona por ciertos estímulos que configuran las situaciones sociales. Se realizan evaluaciones cognitivamente incorrectas, como consecuencia de una interpretación equivocada de la objetividad de la situación social, es decir, que se interpreta erróneamente una situación y, como consecuencia, la valoración de esta

es incorrecta. Por ejemplo: "*Sé que lo haré mal*", "*Yo no sé hacer eso*", "*Van a ver que estoy nervioso*", etc.

#### **2.3.4.3. Modelo cognitivo – conductual.**

De acuerdo a Batlle Vila (2008-2009), retoma *Teoría del Aprendizaje* centrándose en elementos del procesamiento de información, en un intento de explicar cómo se instauran las conductas durante la infancia y la adolescencia. Al integrar estos dos postulados teóricos; la teoría conductual y la teoría cognitiva; componen los factores internos y externos del sujeto. La teoría se orienta por medio de un gran énfasis en los procesos de aprendizaje y en la influencia de los modelos que el sujeto tiene en su propio ambiente.

El uso de modelos explicativos de tipo cognitivos responde a la idea de que la cognición, conducta y emociones suelen estar fuertemente interconectadas y retroalimentadas; pudiendo ser estratégicamente útil promover cambios incidiendo en aspectos cognitivos; sin negar la intervención en factores co-causales. En este modelo se abordan aspectos de importancia al explicar el comportamiento de las habilidades sociales vinculadas a las competencias emocionales.

#### **2.3.5. Entrenamiento de las habilidades sociales.**

Gil y García-Sáiz, 1995a, citado por García (2014)<sup>17</sup> señala que, desde sus planteamientos iniciales se han desarrollado procedimientos de intervención orientados al aprendizaje y/o mejora de las habilidades sociales bajo diferentes etiquetas como "*aprendizaje estructurado*", "*entrenamiento conductual*", "*eficacia personal*".

El entrenamiento de habilidades sociales se integra por un conjunto de técnicas para la adquisición y/o perfeccionamiento de habilidades de interacciones

---

<sup>17</sup> García Sáiz, Miguel (2014). *Habilidades sociales y competencia social*. Formación Continua a Distancia, Complejo General de la Psicología (FODAC), Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 3. Vigésimo quinta edición octubre-diciembre 2014. Pág. 17-18.



sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación. En resumen, lo que se pretende es que la persona alcance (García, 2014):

- Desarrollar y dominar los componentes de las habilidades sociales y que los ejecute en la secuencia correcta, sin necesidad de ayuda ni supervisión.
- Poner en práctica las habilidades sociales necesarias tras analizar las diferentes circunstancias de la situación y la adecuación de su comportamiento a la misma.
- Reproducir esas habilidades sociales de forma espontánea, no mecánica, en otros momentos y ambientes diferentes a los que se enfrenta habitualmente.

### **2.3.6. Estilos de conductas interpersonales y asertividad.**

Linehan (1984), citado por García Rojas (2010) señala que en su estudio acerca de asertividad y habilidades sociales en el alumnado de Educación Social; el valor de estos objetivos varía con el tiempo, las situaciones y los actores; se pueden identificar tres tipos básicos de consecuencias:

1. La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta (enfocada en los objetivos).
2. La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (enfocada en la relación).
3. La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (enfocada hacia el respeto a uno mismo).

## **2.4. Contextos de desarrollo de los adolescentes actuales.**

### **2.4.1. Cambios importantes dentro de la sociedad actual.**

La adolescencia tiene unas características propias como etapa evolutiva, están en relación directa con un contexto social específico y un momento histórico concreto. Por ello, para comprender la adolescencia y sus competencias emocionales cabe destacar los cambios más importantes que se han producido

durante los últimos años en el contexto social y cómo han afectado esos cambios los han afectado sobre todo en su vida cotidiana y en su forma de ver el mundo, es decir, en sus valores.

Según Rice (2000) existen seis cambios importantes que pueden ser considerados como revoluciones dentro de la sociedad actual: la revolución tecnológica, materialista, educativa, familiar, sexual y la revolución de la violencia.

#### **2.4.1.1 Cambios tecnológicos.**

Las nuevas tecnologías han llegado a hogares y escuelas; los adolescentes en la actualidad tienen fuentes de información diferentes de las que los adultos creían controlar. Algunas de estas tecnologías han generado nuevos problemas de comunicación entre padres e hijos. Desde el punto de vista tradicional los adolescentes no cuentan con la competencia y capacidad de un adulto; sin embargo, algunos adolescentes tienen conocimiento amplio de las nuevas tecnologías y tienen mayor dominio de ellas que algunos adultos (Casas, 1998).

Casas (2000) habla de tres situaciones que se están produciendo en torno a las nuevas tecnologías:

1. Existen adolescentes que no pueden tener acceso a ellas, con lo que se crea un nuevo analfabetismo que puede llevar a una exclusión social.
2. Hay grupos de adolescentes que se socializan con las nuevas tecnologías, disminuyendo las relaciones y el diálogo con los padres o incluso con la mayoría de los adultos.
3. Están apareciendo adolescentes que se socializan en el uso de las nuevas tecnologías y en la interpretación de los problemas sociales acompañados por sus padres.

Las nuevas tecnologías están influyendo en los estilos de vida de las personas, en la forma de disfrutar del tiempo libre y en la manera de comunicarse con los otros, pero conllevan determinados riesgos como disminuir su actividad física, leer y escribir menos, frivolizan la violencia y pueden generar adicción. Se

ha debatido y denunciado a menudo los efectos nocivos de la difusión de valores competitivos, sobre todo a través del cine y la televisión, en la socialización infantil (Serrano, 1990; Barkler y Perley, 1997 cit. en Casas, 2000).

El sistema de comunicación más empleado es WhatsApp y se ha convertido para los adolescentes en una forma de relación entre iguales es fundamental. Esa posibilidad de conexión permanente puede transformarse en una oportunidad para que los adolescentes se conviertan en elementos claves de transformación de la sociedad a través de la red.

#### **2.4.1.2. La revolución materialista.**

La sociedad actual es una sociedad consumista y los adolescentes no escapan a ello; el consumo no está motivado por necesidad, sino que éstas son creadas, la calidad de lo que se consume no es una medida objetiva sino impuesta por las modas y el prestigio social. Los grandes centros comerciales son lugares de ocio y de estancia familiar o de grupos de iguales. Se han convertido en sitios seguros, incluso para adolescentes precoces en un momento en que ciudades y barrios son cada vez más inseguros. Los adolescentes y sus familias emplean gran parte de su tiempo libre en estos centros y su comunicación se ve condicionada por el consumo de objetos o situaciones (Serra, 1997).

#### **2.4.1.3. La revolución educativa.**

El aumento de edad en la escolarización obligatoria (hasta los 16 años) ha disminuido las diferencias entre clases, pero en la práctica ha aumentado las diferencias en los años de adolescencia.

Unos adolescentes pueden acceder a programas educativos con más recursos, más individualizados, con variadas posibilidades de aprendizajes como puede ser idiomas o informática la cual aumenta la probabilidad de progreso educativo y profesional; mientras que otros, aunque siguen asistiendo a un centro escolar, lo hacen como meros espectadores sin implicarse para nada en su

proceso educativo y entorpeciendo el aprendizaje de sus compañeros y la enseñanza de sus profesores.

Un cambio que se está produciendo actualmente es el aumento de diversidad cultural y étnica dentro de la escuela; llevando al sistema escolar y profesores en particular tengan que adaptarse para poner en práctica nuevas metodologías que favorezcan la integración cultural y curricular. Sin embargo, aunque desde las administraciones se provee y dota de algunas herramientas para facilitar la integración, ésta se realiza de forma lenta y no al mismo tiempo en todos los centros.

Por último, no se puede dejar de considerar la importancia del fenómeno de la violencia escolar y específicamente el maltrato entre iguales (bullying). Esta puede ser directa e indirecta entre iguales; lo que provoca efectos negativos en el ajuste psicosocial de los adolescentes afectando su autoestima y estado de ánimo (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010).

#### **2.4.1.4. Cambios en el ámbito familiar.**

La familia modifica su funcionalidad, ya no solo conforma el núcleo para satisfacer las necesidades físicas, sino que cumple una función expresiva, dando prioridad a las necesidades emocionales (Rice, 2000).

Poco a poco la familia deja de cumplir su papel tradicional donde los padres mandan y los hijos son obedientes, para pasar a ser más democrática. Una de las razones por las que se produjo este cambio está relacionada con la incorporación de la mujer al trabajo, lo que llevó, en teoría, a una distribución más igualitaria de las responsabilidades en casa. Además, se tienen más en cuenta los derechos del niño/a, y poco a poco adquiere más protagonismo, llevando a que el adolescente también tenga opinión y voto dentro de la familia, aunque esto puede generar conflicto entre padres e hijos al mantener opiniones diferentes.

También ha aumentado la edad en la que los jóvenes se casan o acompañan, y en ocasiones se emancipan más tarde; como causas de esto están

la mayor precariedad en el trabajo, la dificultad para acceder a una vivienda y el deseo de los jóvenes de mantener el mismo nivel de vida que en el seno familiar. A pesar de los posibles conflictos, los adolescentes se encuentran satisfechos con sus relaciones familiares. En general la familia resulta para el adolescente un lugar que le da seguridad y confianza.

Por último, existen modelos nuevos de familia que se alejan del modelo nuclear tradicional, ahora se pueden encontrar familias monoparentales, familias formadas por padres casados en segundas nupcias donde cada uno de los cónyuges aporta sus hijos al matrimonio o parejas de hecho. También se debilitan los lazos afectivos con la familia extensa (Serra, 1997).

#### **2.4.1.5. Revolución sexual.**

Los jóvenes tienen una actitud más abierta hacia el sexo, se habla de métodos anticonceptivos, se acepta la discusión acerca de problemas de abuso sexual a mujeres y niños permitiendo afrontarlo de manera más saludable y útil. Para los adolescentes, la sexualidad forma parte de su desarrollo afectivo con mayor peso que otros componentes como la intimidad y el compromiso. El acceso a la actividad coital es cada vez más temprano y mayor, llegando al 50% el porcentaje de adolescentes que han mantenido relaciones sexuales completas antes de los dieciocho años.

La revolución más importante se ha producido en las jóvenes que se alejan cada vez más del papel sexual tradicional de pasividad para desempeñar un rol más activo. Sin embargo, a pesar de que existe mayor información de los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual; las prácticas sexuales riesgosas son elevadas. Los adolescentes sienten una confusión relacionada con la sexualidad y el poder de expresar su opinión (Serra, 1997). A pesar de la aparente normalización del discurso de sexualidad, el comportamiento sexual no se explica de forma abierta; uno de cada tres jóvenes no quiere responder a cuestiones sobre su sexualidad (Comas, 2004).

#### **2.4.1.6. El fenómeno de la violencia.**

Los adolescentes de hoy tienen un alto porcentaje de implicación en hechos violentos, además los medios de comunicación y los juegos de ordenador llevan a una constante exposición a escenas violentas que afecta a los adolescentes tanto en sus emociones como en sus percepciones; en consecuencia, se vuelven más insensibles a la violencia y empiezan a pensar que es algo normal dentro de la vida (Rice, 2000).

Así lo demuestran los hechos ya que en los medios de comunicación aparecen un número mayor de casos de violencia en adolescentes en relación con otras generaciones. Las conductas violentas no son causadas por abuso de sustancia, sino que aparecen sin causa aparente y en muchos casos los motivos para elegir una víctima son las características físicas de esa persona. Además, en muchos adolescentes, el sentimiento que se produce después de una conducta violenta es de falta de culpa (Serra, 1997).

## CAPITULO III. METODOLOGIA

### 3.1. Tipo de investigación.

La investigación que se realizó fue tipo diagnóstica, y su enfoque es cuantitativo de corte no experimental y transversal, porque se exploró el fenómeno de las competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes de séptimo grado en un solo momento temporal, para posteriormente realizar un diagnóstico que permitió diseñar una propuesta de programa para fortalecer las microcompetencias menos desarrolladas.

#### En síntesis:

Tipo de investigación:	Diagnóstica.
Diseño de investigación:	No experimental.
Enfoque de investigación:	Cuantitativa.
Tipo de muestreo:	Probabilístico por conglomerados.

### 3.2. Población y muestra.

- **Población.**

La población son 109 estudiantes adolescentes, 49 del sexo femenino y 60 del sexo masculino, que forman parte del tercer ciclo de educación básica del Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” de Zacatecoluca, quienes se encuentran entre las edades de 12 a 14 años, los que son pertenecientes en su mayoría a la clase media baja, que provienen de hogares integrados principalmente por padre y madre, en compañía de algún otro miembro como abuelos paternos, quienes en su mayoría prestan su fuerza de trabajo en empresas privadas, mientras que un porcentaje bajo presta servicios profesionales o son emprendedores; las residencias de la mayoría de los sujetos se encuentran en los alrededores del municipio de Zacatecoluca, estando la gran parte de ellas en zonas urbanizadas, con acceso a los puntos de comercio municipal más importantes, como son el mercado central, y el

centro comercial San Antonio, localizados al centro y al sur de la ciudad respectivamente.

- **Muestra.**

La muestra fue de tipo probabilística por conglomerados, ya que todos los adolescentes de una sola sección fueron seleccionados en la investigación, debido al criterio de formar parte de un segmento con características similares a toda la población, y estuvo constituida por 51 estudiantes del séptimo grado, que se dividen en 20 señoritas y 31 caballeros. Se estableció así además, porque los investigadores concluyeron que es el nivel educativo con el grupo de individuos que enfrentan mayores retos ante los fenómenos emocionales por los cambios propios de la pubertad y el surgimiento de nuevas demandas en su vida social y académica debido al cambio de ciclo y ritmo de trabajo que el programa de educación exige; además, los centros educativos en general, y el Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” en particular, suelen señalar a esa sección en específico como la que más problemas en esas áreas presenta.

También, a efectos de hacer una recolección de datos exhaustiva, se abordó a seis de los docentes que imparten materias básicas a esa sección de séptimo grado para obtener información de las y los adolescentes; las características de este grupo son: mujeres u hombres entre las edades de 29 a 48 años que tengan al menos 8 meses de prestar sus servicios en la institución atendiendo a los sujetos en cuestión.

### **3.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos.**

- **Método.**

El método utilizado para recolectar la información necesaria para el diagnóstico que fue la base para la propuesta del programa es la entrevista, ya que los datos se recolectaron a través de un conjunto de preguntas referidas a las variables a medir.



Este método permitió a los investigadores obtener la información de una forma oral y personalizada. La información versó en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se estaba estudiando.

- **Técnica.**

**Entrevista estructurada:** como técnica permitió recolectar información abundante y básica sobre el problema. Así mismo sirvió porque es la técnica idónea cuando no existe suficiente material informativo sobre algunos aspectos que se busca investigar y porque los datos obtenidos a través de ella sirven para efectuar un diagnóstico del problema por el tipo de preguntas, como por el reducido número de personas que se entrevistan.

- **Instrumentos:**

**1) Cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes:** Un formulario con 27 preguntas<sup>18</sup> a razón de tres por cada una de las nueve microcompetencias de la dimensión social que propuso Rafael Bisquerra en su teoría de las competencias emocionales, cuyas opciones de respuesta se plantearon considerando la nula utilización de la microcompetencia, la práctica aceptable pero mejorable de la misma y la práctica plena donde el/la adolescente la utiliza con destreza.<sup>19</sup>

Para la validación se retomó el proceso desarrollado por Lawshe (1995), quien propuso una fórmula simple para cuantificar el grado de consenso con un grupo de expertos para la validez del contenido de dicho cuestionario donde cada pregunta fue evaluada y clasificada como

---

<sup>18</sup> Ver anexo 73: Cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes

“es esencial”, “útil pero no esencial” ó “no necesaria”, quedando en el instrumento las que más de la mitad del jurado validó en contenido<sup>20</sup>.

Se analizaron los resultados de cada ítem con la fórmula de **Lawshe** denominada como la razón de validez del contenido:

$$CVR = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

<b>CVR</b>	Razón de validez de contenido.
=	
<b>n<sub>e</sub></b>	Números de expertos que indican “ <b>Esencial</b> ”.
<b>N</b>	Número total de expertos.

**2) Encuesta para docentes de la muestra sobre competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes:** Se aplicó también una encuesta a los docentes<sup>21</sup> que imparten las seis materias básicas en séptimo grado, la cual fue construida con base al cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes detallado anteriormente, y que contiene 27 ítems con respuestas cerradas que exploran la percepción de los docentes acerca de las 9 microcompetencias de la dimensión en cuestión que propuso Rafael Bisquerra en su teoría

- **Procedimiento de recolección de datos.**

**Primera fase: Diseño de la investigación**

1. **Discusión y elección del tema a investigar:** Lo primero fue conformar el equipo de investigación, delimitar el tema de estudio y elegir los sujetos sobre los que se realizó, quedando así las competencias emocionales vinculadas a la dimensión social en adolescentes.

<sup>20</sup> Ver anexo 74: Cartas de validación de cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes

<sup>21</sup> Ver anexo 75: Encuesta para docentes de estudiantes de la muestra sobre competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes

2. **Búsqueda bibliográfica acerca del tema:** una vez delimitado el tema, el equipo de investigadores se dio a la tarea de consultar las fuentes bibliográficas relacionadas para construir el marco teórico sobre las tres variables principales de la investigación: emociones, adolescencia y habilidades sociales
3. **Elaboración y aprobación del Capítulo I, Planteamiento del problema:** Ilustrados los investigadores sobre el tema, se procedió a constituir el planteamiento del problema para concretar, delimitar, describir y consignar el fenómeno a estudiar, valorando las posibles explicaciones y alternativas de solución.
4. **Elaboración, revisión y aprobación de guía de contenido:** una vez elaborado el documento que plantea el Capítulo I, se entregó a la asesora del proceso de grado para su revisión y aprobación una vez superadas las observaciones.
5. **Construcción y revisión del Capítulo II: Marco teórico:** el siguiente paso fue revisar diversas fuentes bibliográficas que constituyeron la base para sustentar el abordaje y análisis de todo el estudio en sus tres principales variables: emociones, habilidades sociales y adolescencia.
6. **Aprobación del marco teórico:** una vez construido el marco teórico, éste se presentó a la docente asesora para su revisión y aprobación.
7. **Construcción y presentación de Capítulo III, Metodología de la investigación:** terminado el Capítulo II, se procedió a plantear el apartado técnico y procedimental que se enmarca en el capítulo III: metodología de la investigación. En ella se expresa el tipo de investigación, se describió la población, la muestra, las técnicas e instrumentos y se definió el procedimiento de recolección de datos.

8. **Elaboración de instrumentos de recolección de datos:** concretado el apartado metodológico que conforma el capítulo III, el equipo de investigadores elaboró el Cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes en base a la teoría desarrollada por Rafael Bisquerra sobre el tema
9. **Validación de Cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes:** el instrumento se sometió a validación por criterio de jueces según la propuesta de Lawshe. Luego de superadas las correcciones de los profesionales consultados, se entregó el instrumento a la asesora para su aprobación y en base a él se diseñó la encuesta a maestros que también se sometió a revisión.
10. **Aprobación de la metodología de investigación:** reunidos todos los elementos del capítulo III y los instrumentos diseñados para la investigación, se presentaron a la docente asesora para su aprobación.
11. **Elaboración y entrega del proyecto de investigación:** contruidos, revisados, corregidos y aprobados los capítulos I, II y III, se procedió a unificarlos para darle origen al proyecto de tesis que se entregó a la asesora y al coordinador general del proceso de grado, Lic. Evaristo Morales.

#### **Segunda fase: Recolección de la información.**

12. **Inserción a la institución:** el equipo de investigadores con el proyecto aprobado se avoco al Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” de Zacatecoluca, departamento de La Paz, a reafirmar la realización de la investigación en sus instalaciones.
13. **Establecimiento de compromiso con las autoridades de la institución:** una vez reafirmado el compromiso del Complejo Educativo para participar en la investigación, se procedió a la elaboración de una

carta que oficializó el acuerdo entre las partes: investigadores y autoridades de la institución.

**14. *Presentación y explicación del tema de la investigación ante los/as maestros/as:*** Construido el acuerdo con las autoridades de la institución, se procedió a contactar con el docente guía y los maestros que imparten clases en la sección en estudio para socializar el objetivo de la investigación y pedir de su participación en la misma

**15. *Establecimiento de rapport con los sujetos de investigación:*** finalizado el encuentro con los docentes que imparten clases en la sección donde están los sujetos de estudio, es decir el séptimo grado, se procedió a establecer el contacto con los adolescentes y compartir el objetivo de la investigación para lograr su participación.

**16. *Aplicación del cuestionario a estudiantes.*** Luego de la presentación de cada investigador y una breve explicación de algunas generalidades de la investigación, se procedió a aplicar el cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes sobre la muestra probabilista por conglomerados.

**17. *Aplicación de encuesta a los docentes:*** finalizada la aplicación del cuestionario, se reunió a los docentes que imparten materias básicas en el séptimo grado para aplicar la encuesta diseñada para ellos.

**18. *Vaciado y sistematización de información recolectada:*** recolectada la información necesaria, se procedió a su sistematización: la corrección de cada uno de los cuestionarios de acuerdo a sus hojas de calificación y la tabulación de las encuestas mediante procesamiento electrónico con software estadístico.

### **Tercera fase: elaboración de diagnóstico y diseño de propuesta de programa**

19. **Análisis e interpretación de los datos recolectados:** tras el procesamiento de los datos, se procedió a realizar su respectivo análisis para describir las competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales de los sujetos del estudio.
20. **Elaboración de diagnóstico:** procesada y analizada la información, se sistematizaron los resultados para integrar el diagnóstico de competencias emocionales objeto de estudio de la investigación.
21. **Elaboración y aprobación de la propuesta de programa:** descritas las competencias emocionales en los adolescentes del séptimo grado, se diseñó el programa para intervenir las microcompetencias deficitarias

### **Cuarta fase: Presentación de los resultados de la investigación**

22. **Elaboración del informe final de la investigación:** Concluido todo el proceso investigativo contemplado, se elaboró el informe, que fue sometido a revisión y aprobación por la asesora.
23. **Presentación de los resultados a la institución:** una vez terminada la etapa diagnóstica y elaborado el informe final, se visitó el Complejo Educativo Católico para socializar los resultados obtenidos y la propuesta de programa con las autoridades de la institución y el cuerpo docente
24. **Defensa del proyecto de grado:** Finalizado el informe, el equipo de investigadores diseñaron los elementos pertinentes para socializar su investigación ante el jurado y esperar su dictamen sobre el mismo.

### 3.4. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES	2017																2018																												
	MES	MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				ENERO				FEBRERO			
	SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
<b>PRIMERA FASE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>																																													
1. Selección del tema de investigación																																													
2. Búsqueda bibliográfica acerca del tema																																													
3. Elaboración y aprobación de Capítulo I: Planteamiento del problema																																													
4. Elaboración, revisión y aprobación de guía de contenido de marco teórico																																													
5. Construcción y revisión del Capítulo II: Marco teórico																																													
6. Aprobación de marco teórico																																													
7. Construcción y presentación de Capítulo III: Metodología																																													
8. Elaboración de instrumento de recolección de datos																																													
9. Validación de cuestionario de competencias emocionales																																													
10. Aprobación de Capítulo III: Metodología de la investigación																																													
11. Elaboración y entrega del proyecto de investigación																																													
<b>SEGUNDA FASE: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>																																													
12. Inserción a la institución																																													





### 3.5. PRESUPUESTO

El costo total estimado es de \$1,077.00 USD, el que a continuación se detalla:

Materiales	Costo por mes
Papel bond	\$40.00
Impresiones	\$80.00
Lapiceros	\$20.00
Viáticos	\$190.00
Alimentación	\$250.00
Copias	\$72.00
Energía eléctrica	\$250.00
Internet	\$175.00
Total, en gastos durante toda la investigación	\$1,077.00

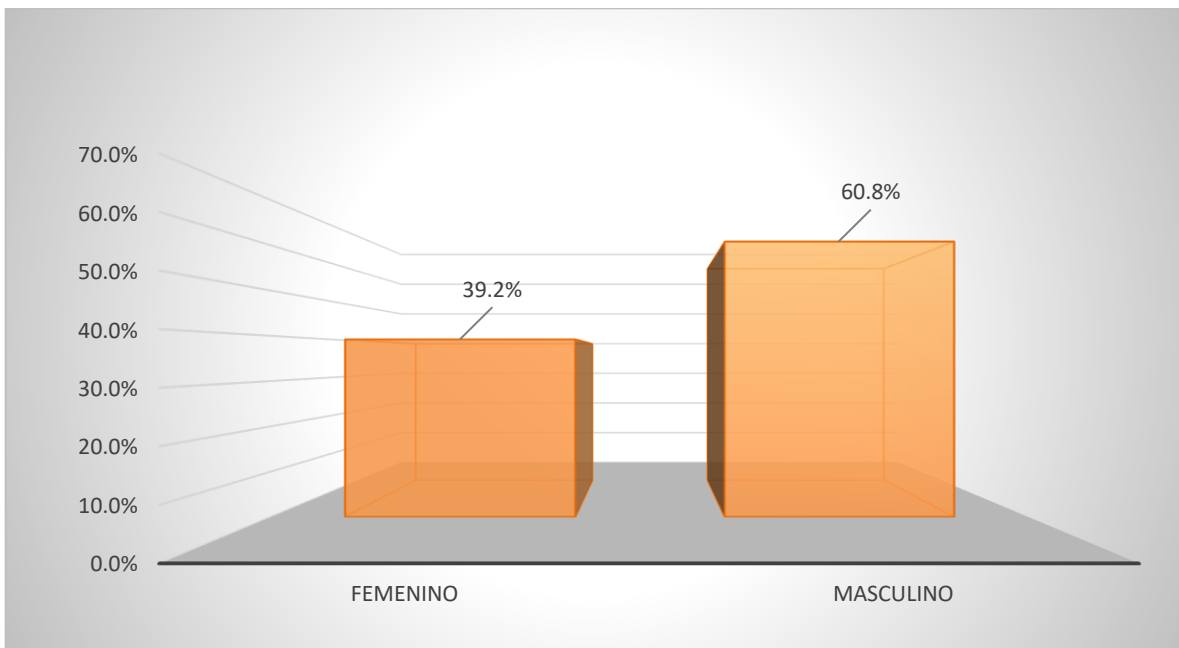
## CAPITULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del Cuestionario de Competencias Emocionales de la Dimensión Social en Adolescentes, como de la Encuesta para docentes del grupo en estudio, ambas aplicadas. Se plantean los aspectos que se han identificado como significativos tanto para la elaboración del diagnóstico como para el diseño de la propuesta del programa psicoterapéutico “Fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes”.

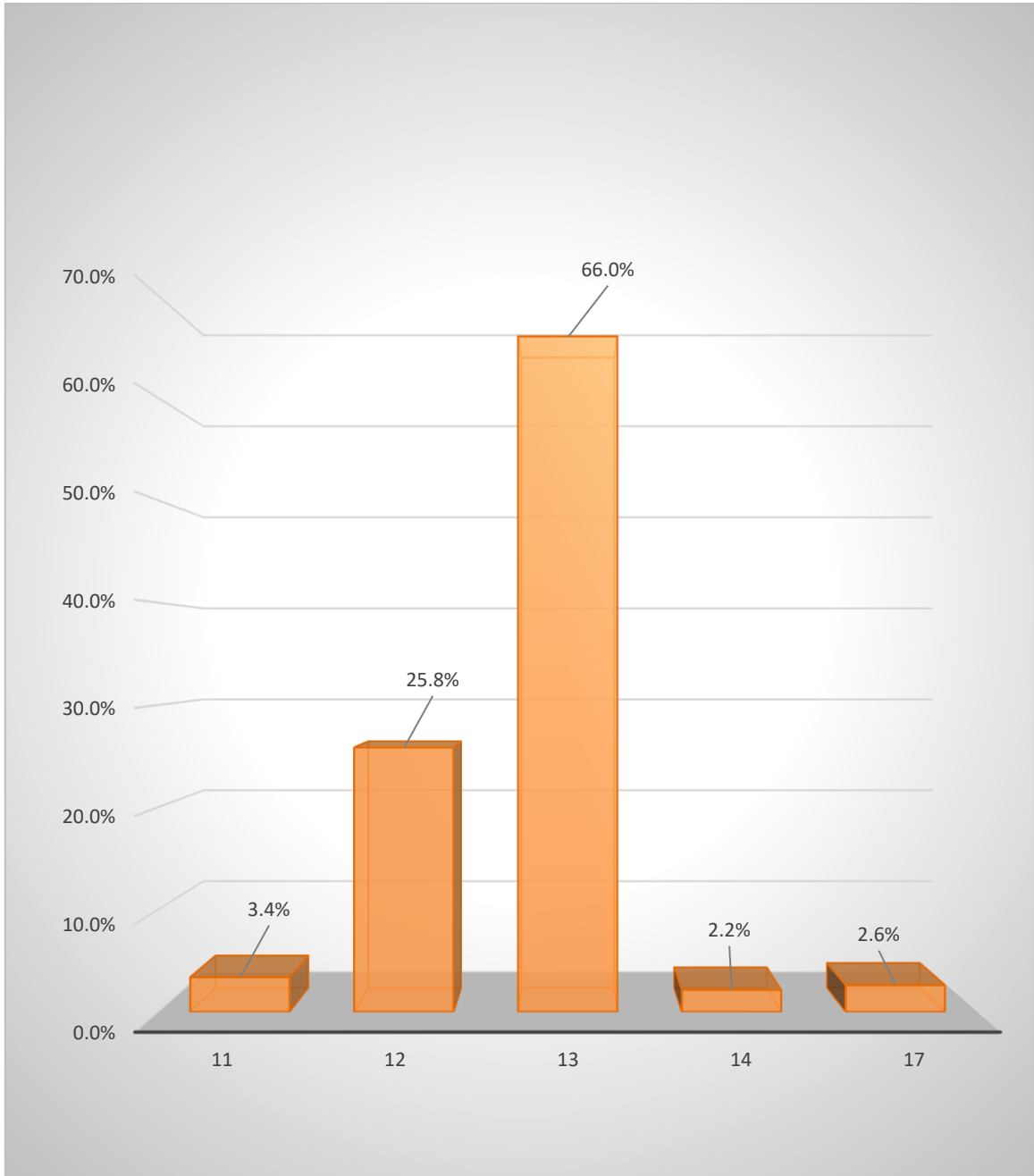
#### 4.1.1. Resultados del cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social para adolescentes; análisis presentado por microcompetencia:

Gráfico 1: Género de los estudiantes.



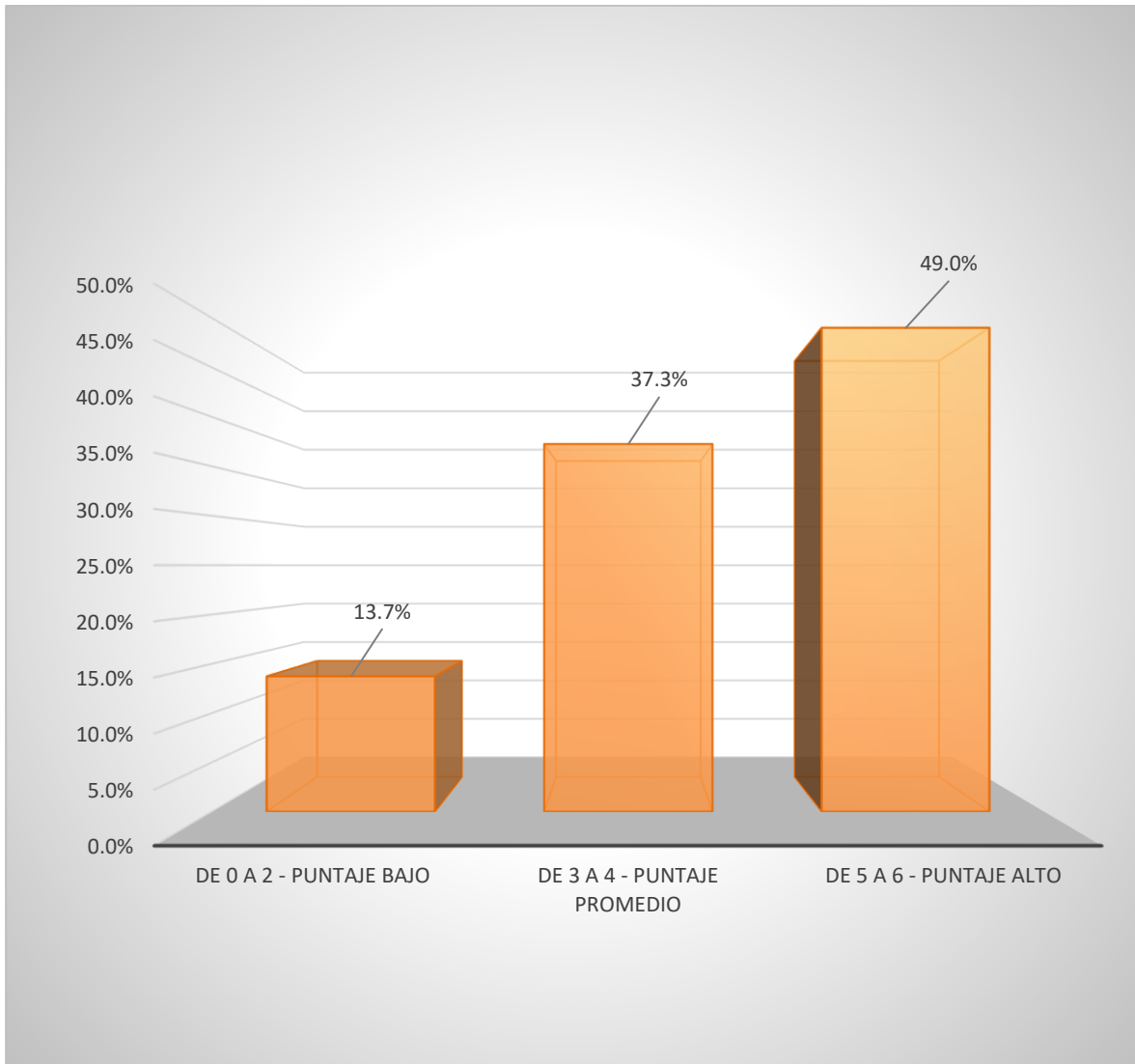
En la gráfica 1 se observa que la distribución por género de la población estudiantil a la que se le aplicó el cuestionario por género es 60.8% hombres y 39.2% mujeres.

**Gráfico 2. Edad de los estudiantes.**



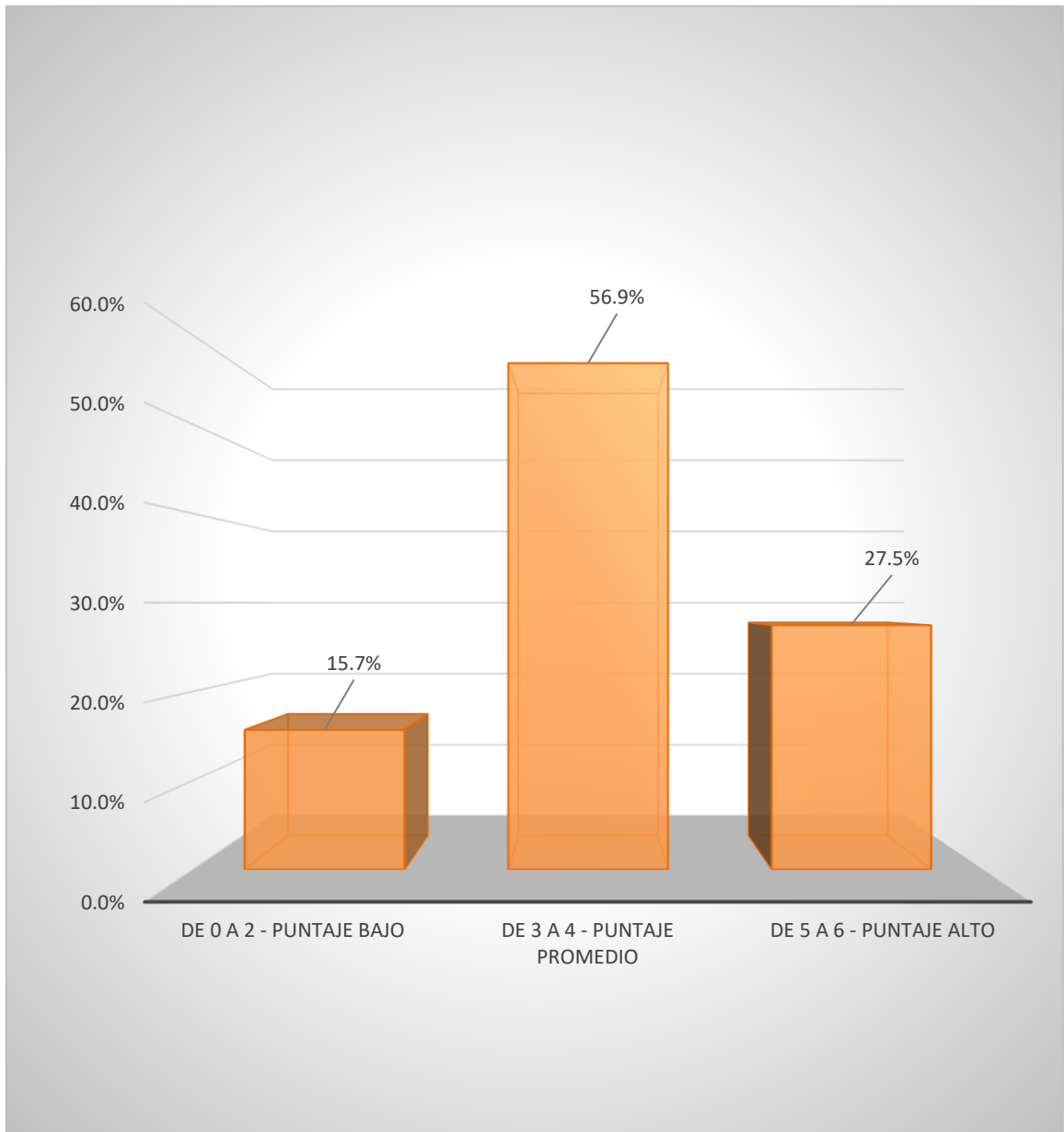
En el gráfico 2 se evidencia el rango de las edades de los/as adolescentes evaluados; donde el mayor porcentaje de edad es de los 13 años, los cuales conforman el 66.0% y el porcentaje más bajo es para 14 y 17 años con el 4.8%. El 29.2% de los entrevistados es menor a los 13 años.

**Gráfico 3. Microcompetencia 1: Dominar habilidades sociales básicas.**



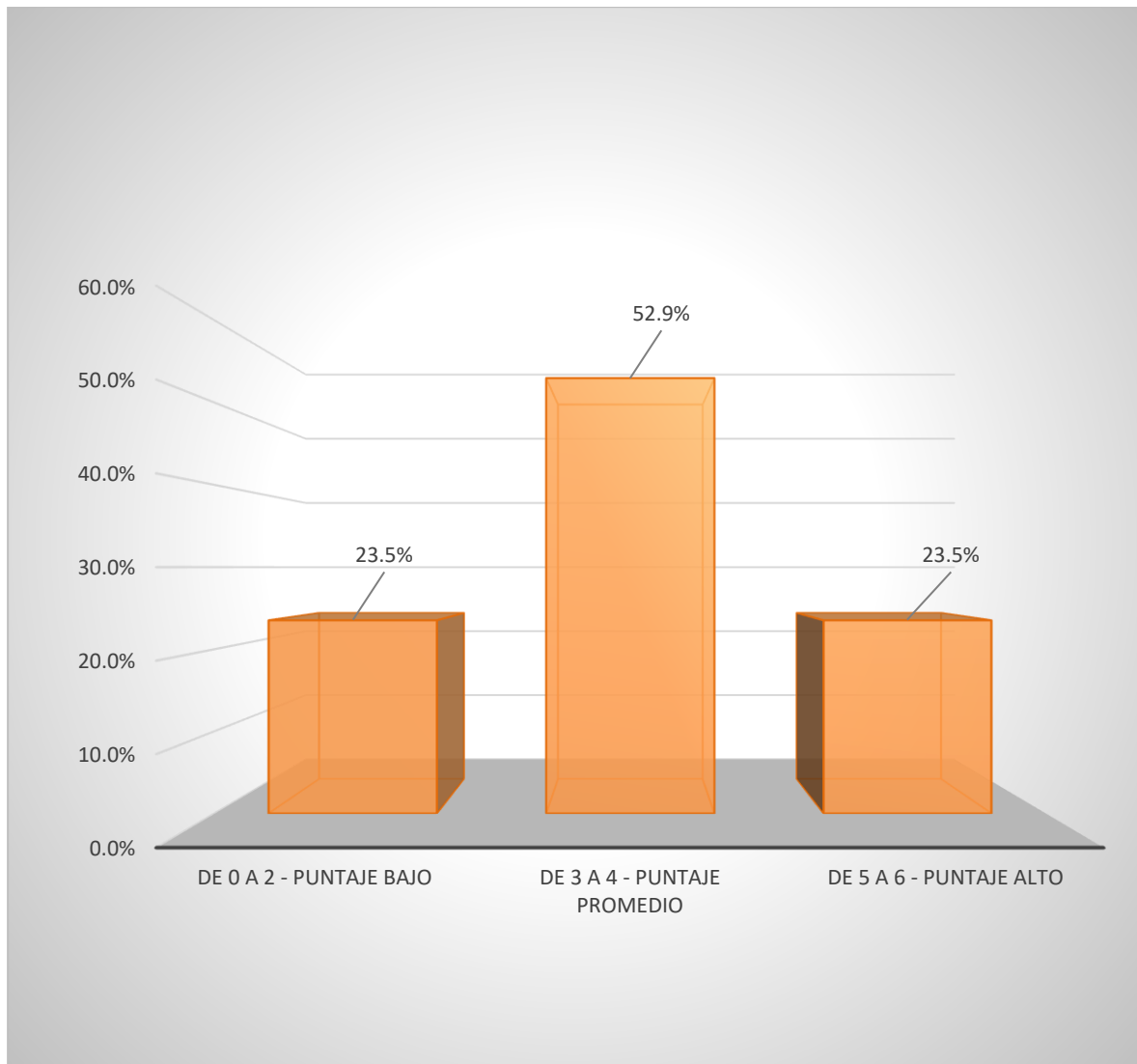
En la gráfica 3 que corresponde a la microcompetencia 1: “*dominar habilidades sociales básicas*”; se identifica que el 49% tuvo puntaje alto, lo que refleja que los adolescentes logran centrarse en las habilidades sociales más básicas como saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor; mientras que el 37.3% presenta un puntaje promedio, lo que sugiere que usualmente mantienen conversaciones estables con sus pares y el 13.7% con un puntaje bajo, que indica que un pequeño grupo no utiliza normas de cortesía básica.

**Gráfico 4. Microcompetencia 2: Respeto a los demás**



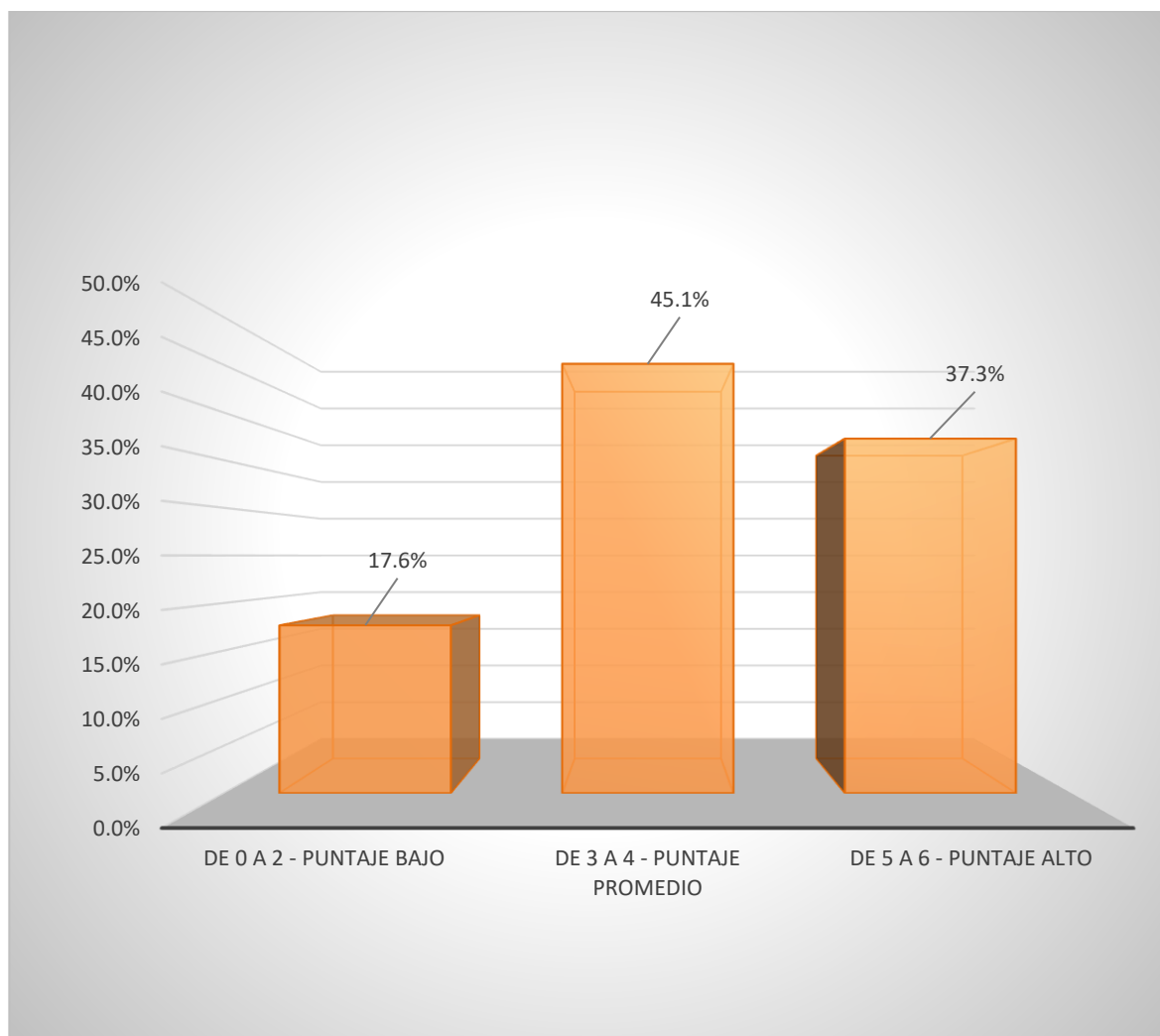
En la gráfica 4 que corresponde a la microcompetencia 2: “*respeto a los demás*”, se identifica que el 56.9% obtuvo puntaje promedio donde de manera general los jóvenes tienen la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales; cabe mencionar que, el 27.5% como puntaje alto indica que aceptan respetuosamente las opiniones diversas. El 15.7% que representa el puntaje bajo no aceptan las opiniones de otras personas generando discusiones.

**Gráfico 5. Microcompetencia 3: Practicar la comunicación receptiva.**



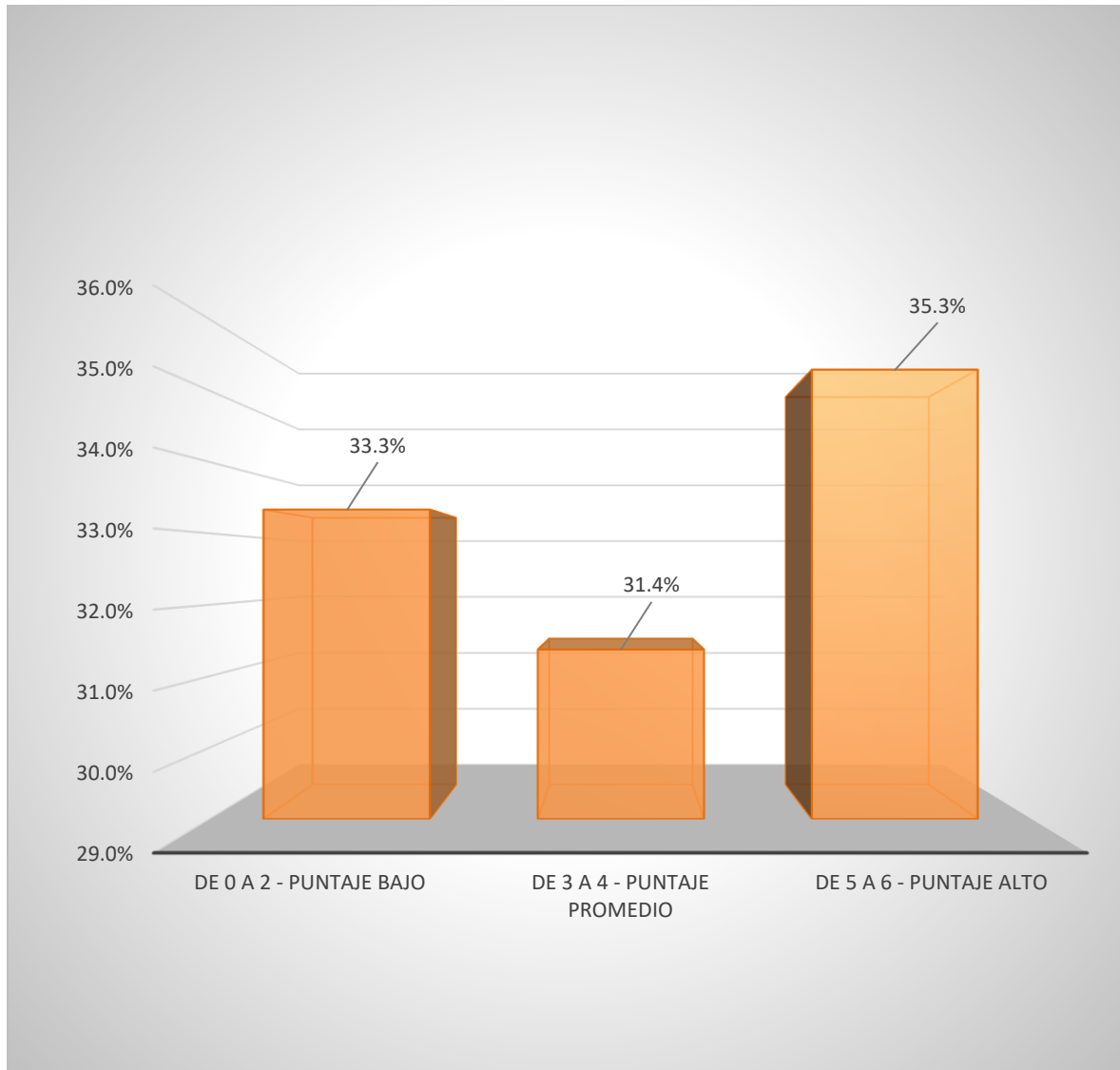
En la gráfica 5 que corresponde a la microcompetencia 3: “*practicar la comunicación receptiva*”, se evidencia que el 52.9% de adolescentes se ubica en el punto intermedio de tener desarrollada la microcompetencia en cuestión y que son receptores eficientes a la hora de entablar un dialogo. El resto de estudiantes se encuentra distribuido equitativamente entre el puntaje alto y el puntaje bajo, con el 23.5% en ambos casos, lo que sugiere que cerca de dos quintos de la población no practica la escucha activa.

**Gráfico 6. Microcompetencia 4: Practicar la comunicación expresiva**



En la gráfica 6 que corresponde a la microcompetencia 4: “*comunicación expresiva*”, se refleja que la mayoría de los adolescentes se ubica en el nivel intermedio con un 45.1% que sugiere aceptables posibilidades para iniciar y mantener una conversación; además, un 37.3% obtuvo puntaje alto, lo que sugiere desarrolladas capacidades para expresar sus propios sentimientos y pensamientos con claridad; mientras que, en el otro extremo; se refleja con el 17.6% como puntaje bajo no han desarrollarlo o tienen dificultad para las habilidades de comunicación expresiva .

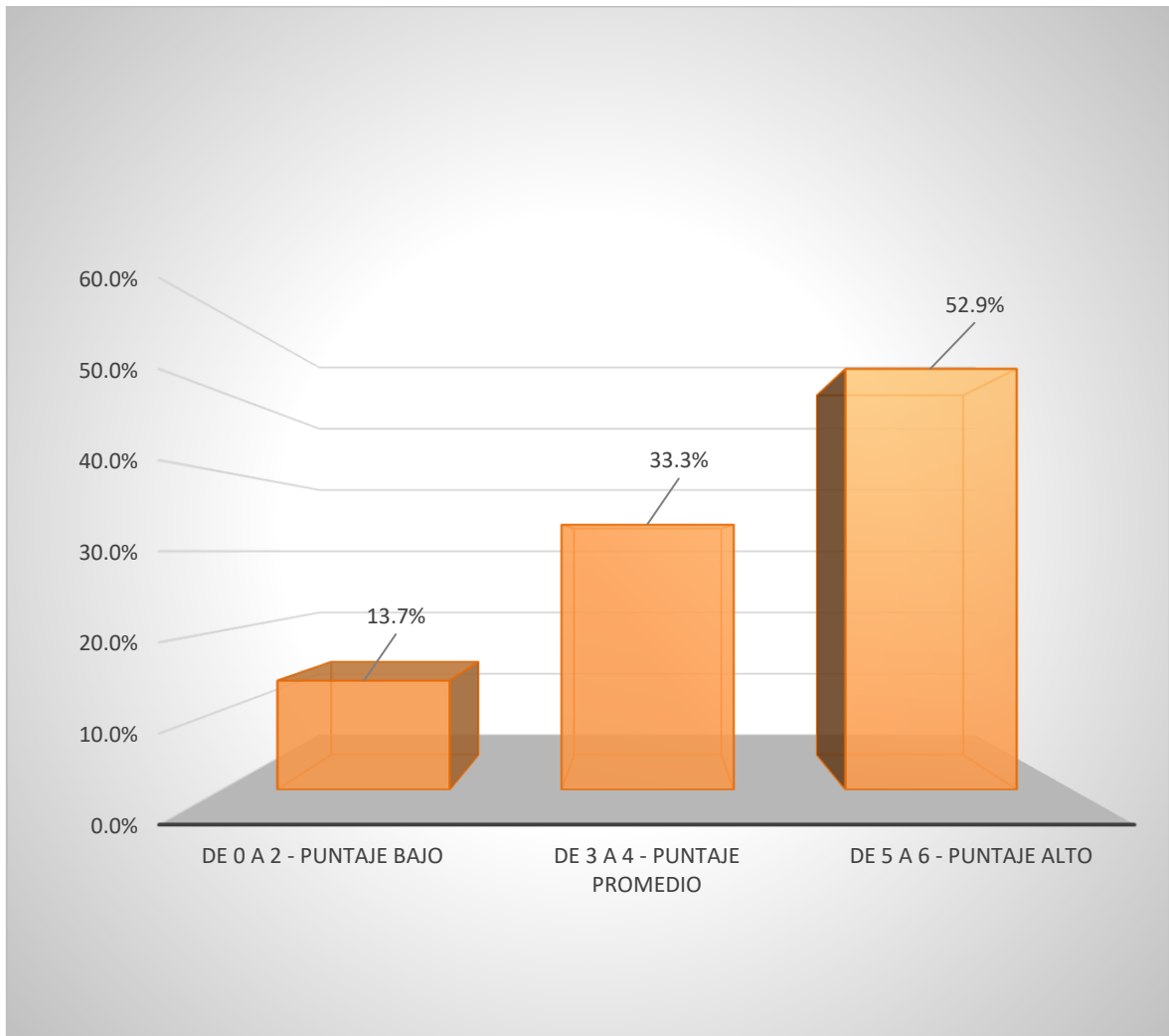
**Gráfico 7. Microcompetencia 5: Compartir emociones**



En la gráfica 7 que corresponde a la microcompetencia 5: “*compartir emociones*”, se refleja que el 35.3% tuvo puntaje alto lo que indica una elevada tendencia de ese segmento a compartir emociones profundas con facilidad; el 33.3% obtuvo puntaje bajo lo que denota falta de capacidad para la inmediatez emocional y sinceridad expresiva. El 31.4% restante, tuvo puntaje promedio lo que sugiere que ese segmento posee cierto grado de reciprocidad y simetría en sus relaciones.

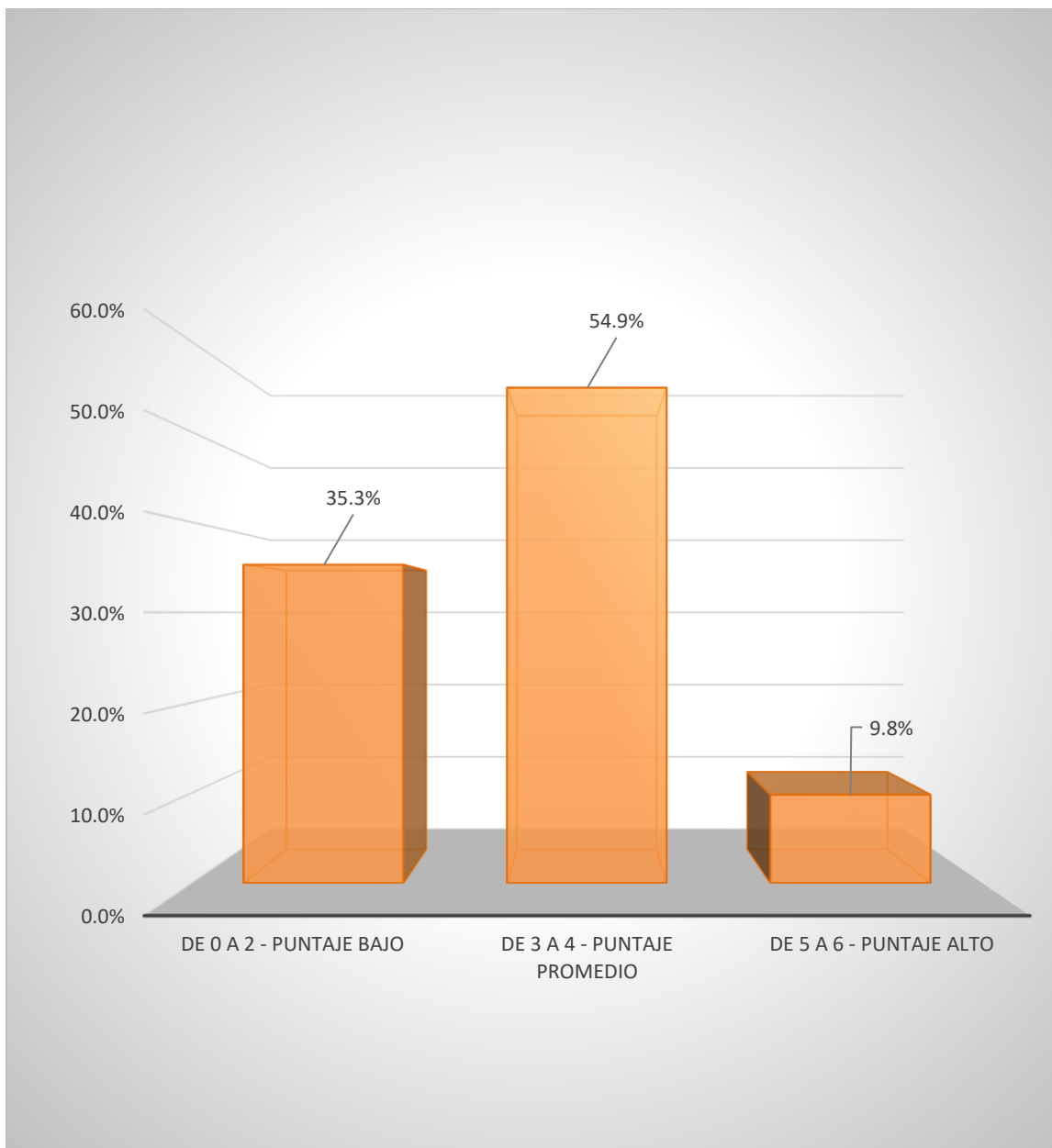


**Gráfico 8. Microcompetencia 6: Mantener un comportamiento pro-social y de cooperación.**



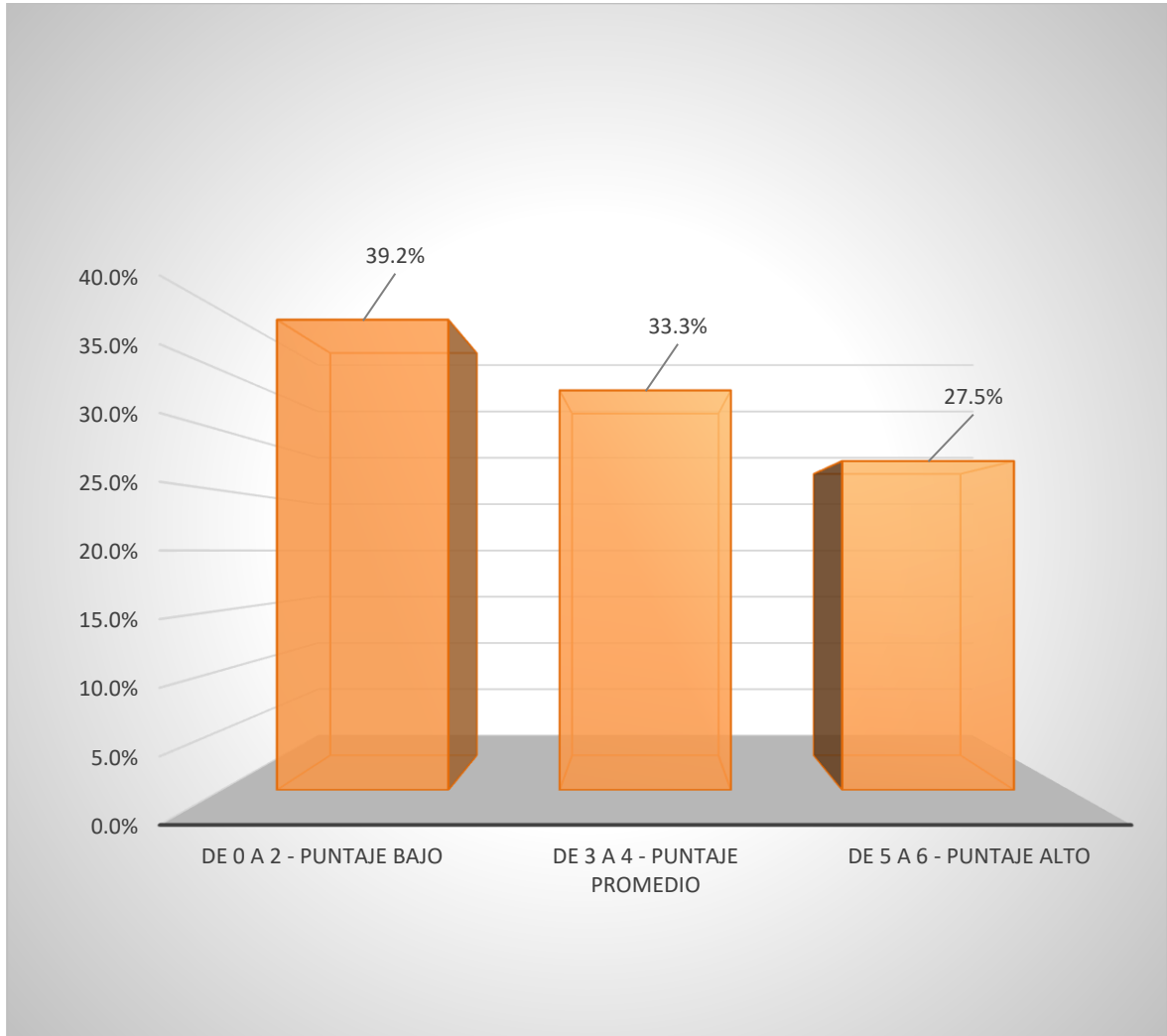
En la gráfica 8 que corresponde a la microcompetencia 6: *“mantener un comportamiento pro-social y de cooperación”*, se observa que la mayoría de los adolescentes con el 52.9% como un puntaje alto indica que han desarrollado adecuadamente la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas; esto sin que se le haya solicitado. El 33.3% se observa como puntaje promedio en la cual algunas veces mantiene un comportamiento pro-social y de cooperación hacia los demás; mientras que el 13.7% refleja un puntaje bajo lo que indica que carecen de comportamiento de cooperación y apoyo para otras personas.

**Gráfico 9. Microcompetencia 7: Asertividad.**



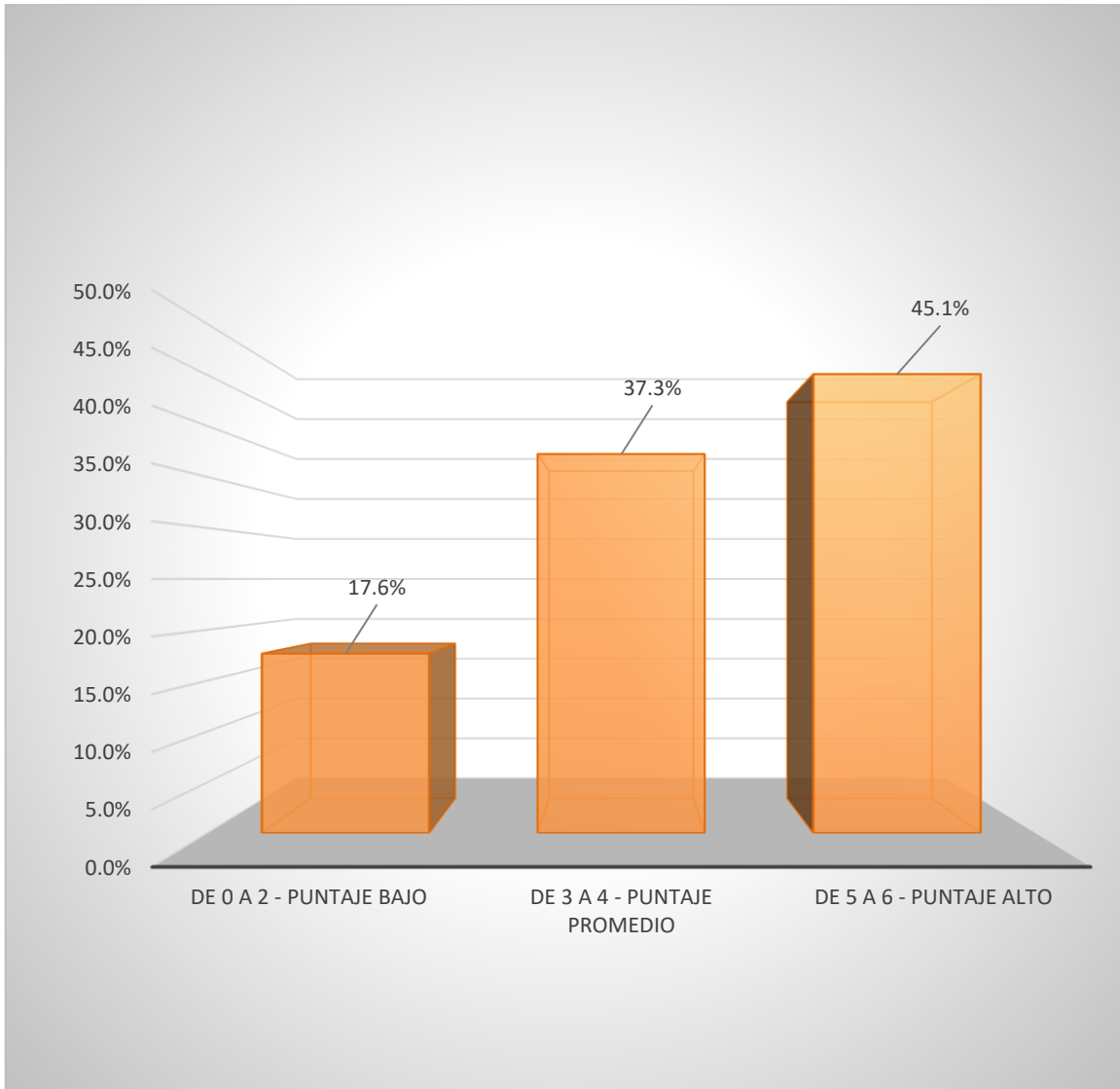
En la gráfica 9 que corresponde a la microcompetencia 7: “asertividad”; se refleja que el 54.9% obtuvo un puntaje promedio, lo que indica una aceptable tendencia de ese segmento para defender sus propios derechos. El 35.3% obtuvo un puntaje bajo lo que muestra que carecen del dominio de expresar sus opiniones asertivamente. Mientras que, la minoría reflejada con el 9.85% como puntaje alto hace manejo de la microcompetencia de asertividad.

**Gráfico 10. Microcompetencia 8: Prevención y solución de conflictos.**



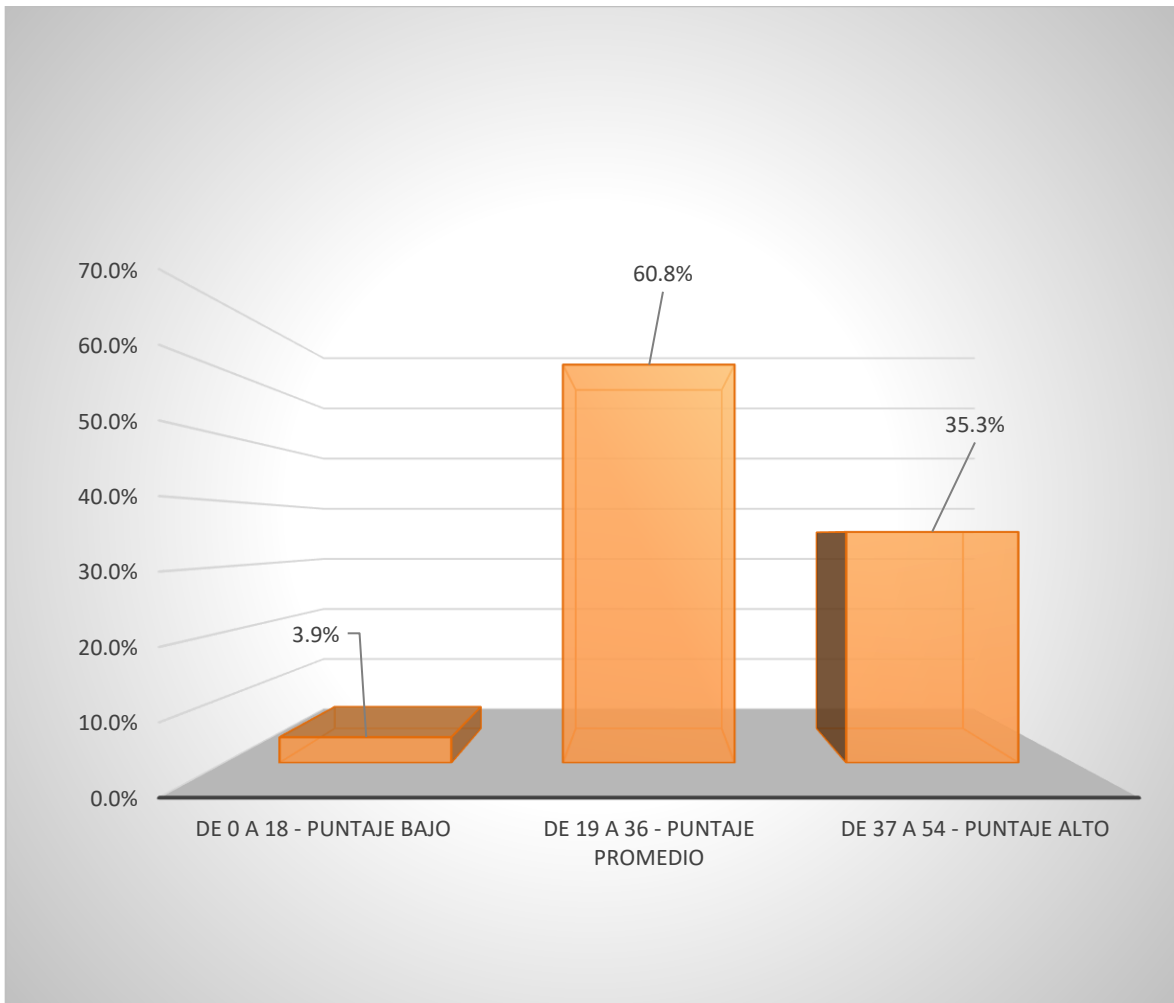
En la gráfica 10 que corresponde a la microcompetencia 8: “prevención y solución de conflictos”; se constata que el 39.2% obtuvo un puntaje bajo, lo que indica que ese segmento de adolescentes podrían carecer de habilidades para anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. El 33.3% con un puntaje intermedio, usualmente buscan las posibles soluciones ante las problemáticas que enfrentan, mientras que el 27.5% identificado como un puntaje alto indica que la minoría de los adolescentes han desarrollado plenamente habilidades de prevención e intermediación a la búsqueda de solución de conflictos de manera pacífica y dialogante a las situaciones de manera positiva con las que se enfrenta.

**Gráfico 11. Microcompetencia 9: Capacidad para gestionar situaciones emocionales.**



En la gráfica 11 que corresponde a la microcompetencia 9: “*capacidad para gestionar situaciones emocionales*”; el 45.1 % obtuvo un puntaje alto, reflejo de la elevada tendencia de esos adolescentes para conducir sus emociones en contextos sociales; el 37.3 % indica que el promedio de los adolescentes puede regular las emociones cuando se dirige a los demás. El 17.6% clasifica como un puntaje bajo, lo que indica que ese grupo no ha desarrollado la capacidad para gestionar las situaciones emocionales.

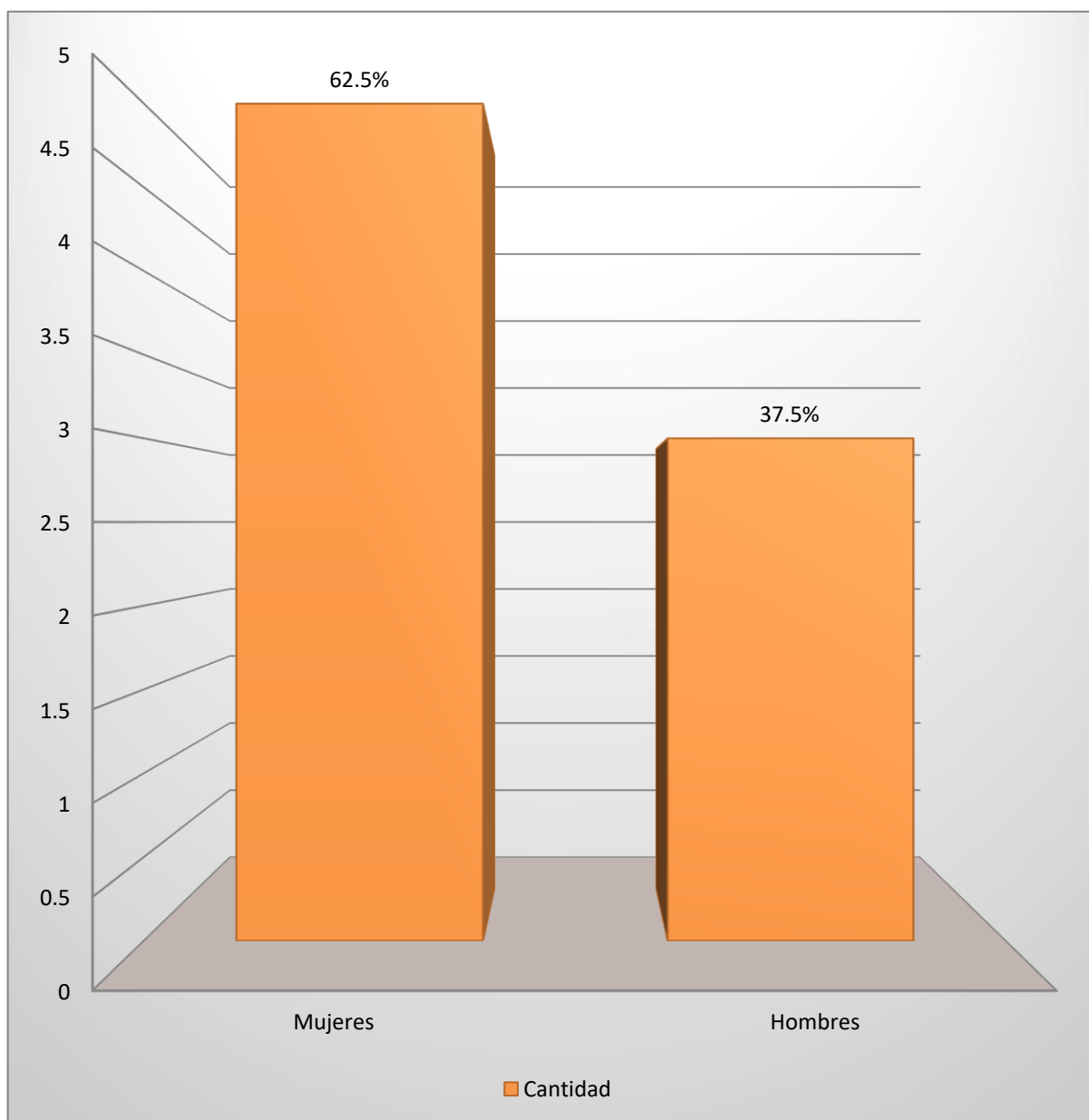
**Gráfico 12: Puntaje global del cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social para adolescentes.**



En la gráfica 12 que corresponde al puntaje global del cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social para adolescentes, se observa que el 35.3% obtuvo un puntaje alto, lo que sugiere que los/as adolescentes han desarrollado la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas; esto implica: dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes pro-sociales. El resto de la población indicado por el 64.7% tiende al escaso (con puntaje promedio de 60.8%) o nulo (con puntaje bajo de 3.9%) desarrollo de las competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales manifestando dificultades en las microcompetencias: compartir emociones, asertividad, capacidad para gestionar situaciones emocionales.

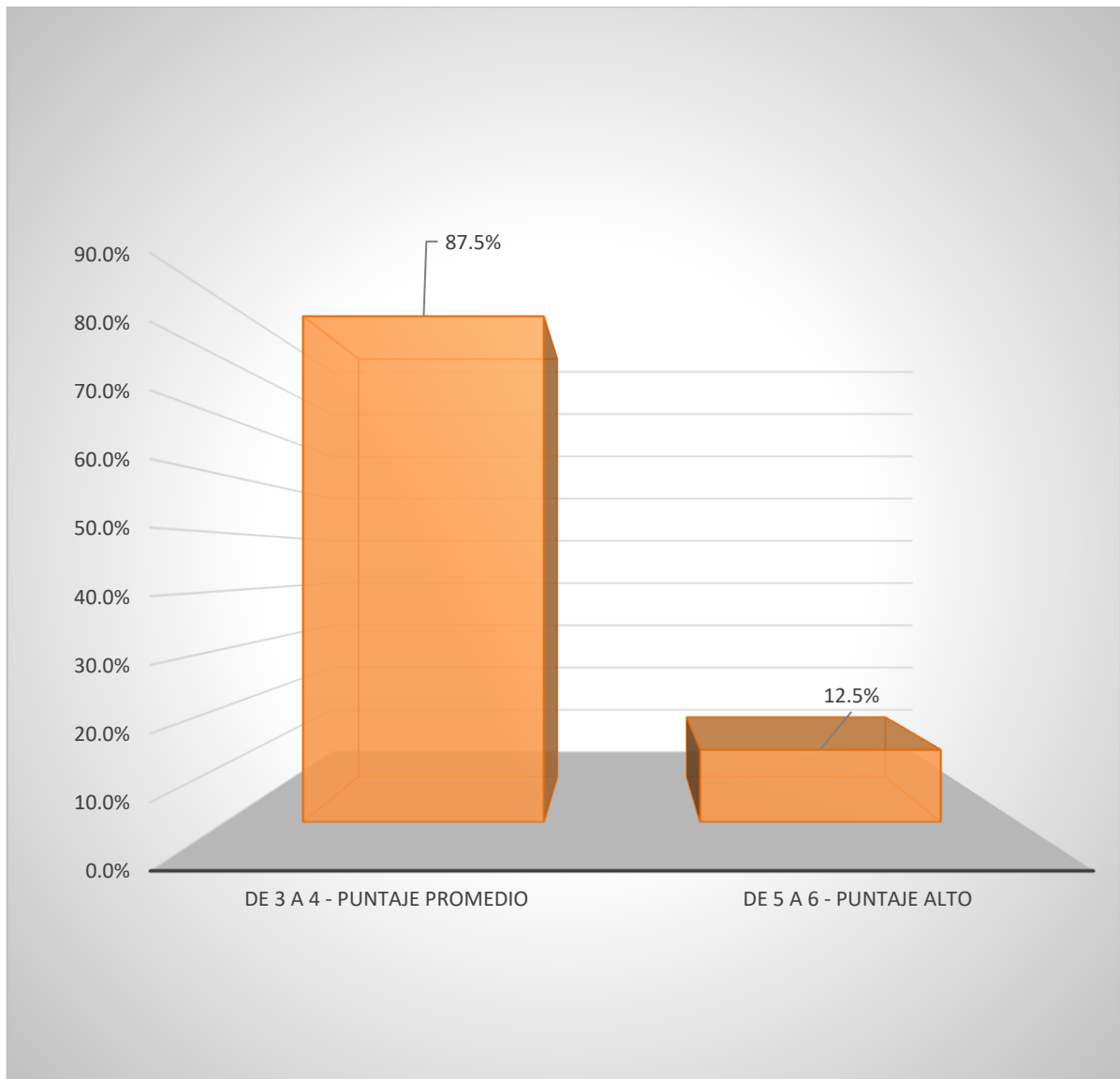
**4.1.2. Resultados de encuesta para docentes sobre competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes; análisis presentado por microcompetencia:**

**Gráfica 13. Género de los docentes encuestados.**



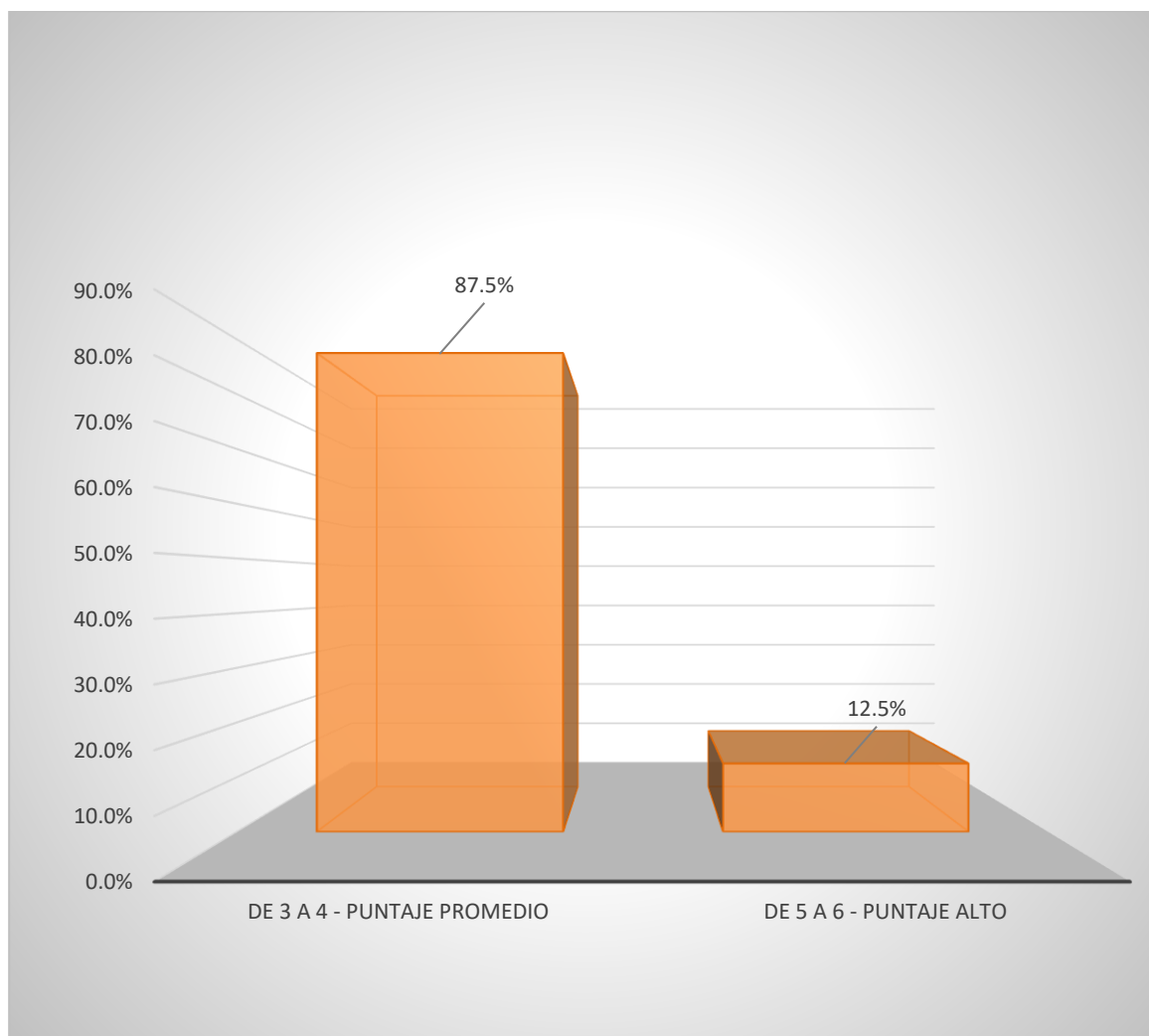
En la gráfica 13 que corresponde al género de los docentes encuestados, puede observarse que el 62.5% son mujeres y el 37.5% son hombres.

**Gráfica 14. Microcompetencia 1: Dominar habilidades sociales básicas.**



En la gráfica 14 que corresponde a la microcompetencia 1: “*dominar habilidades sociales*”; la percepción del 87.5% de los docentes, es que los adolescentes escuchan atentamente solo en algunas ocasiones a su interlocutor cuando conversan, además el 12.5% de los encuestados expresa que siempre observa esa escucha atenta y que los adolescentes se sienten capaces de aceptar que han cometido un error.

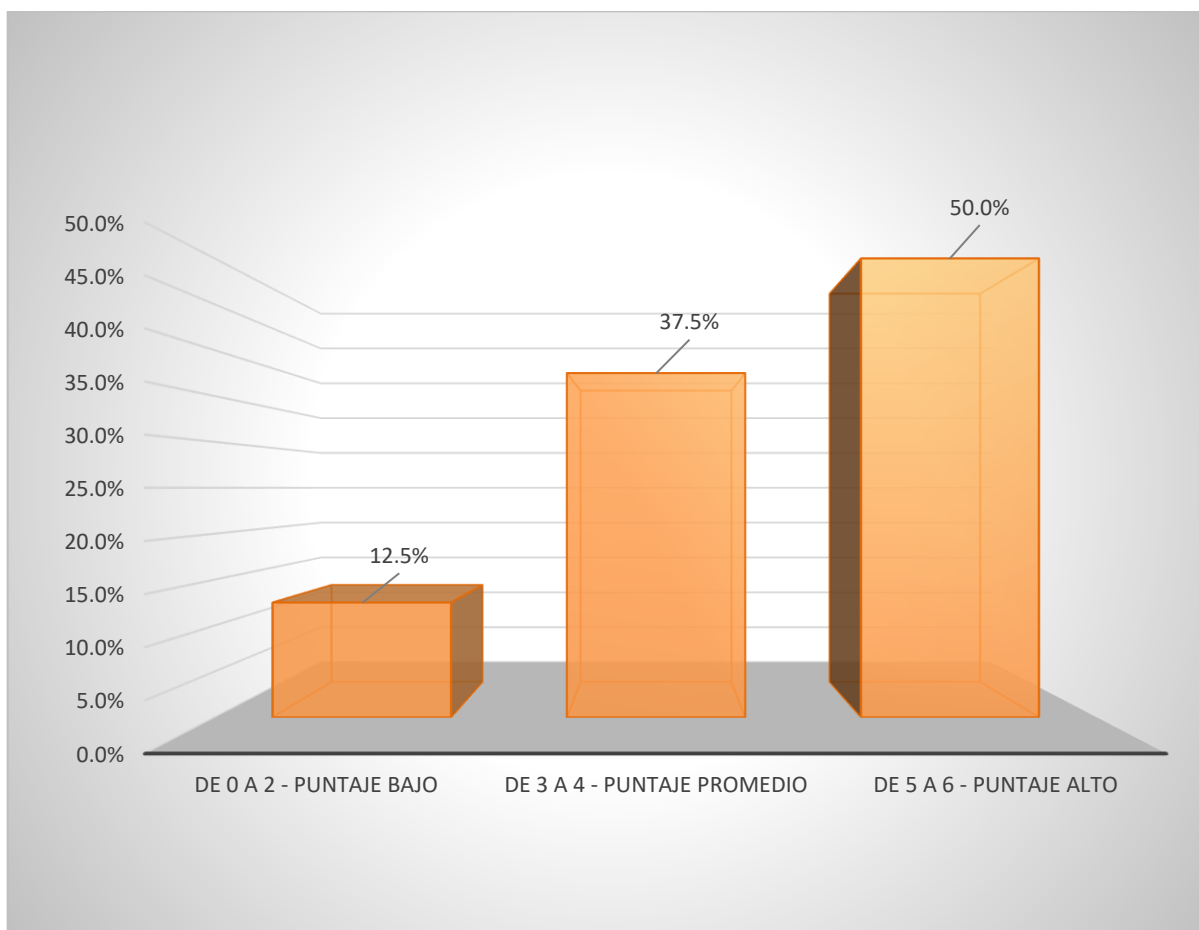
**Gráfica 15. Microcompetencia 2: Respeto a los demás.**



En la gráfica 15 que corresponde a la microcompetencia 2: “*respeto a los demás*”; se enmarca en la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales valorando los derechos de todas las personas, el 87.5% de docentes encuestados manifiestan que los estudiantes intentan algunas veces comprender la opinión de alguien que dice o hace algo que les molesta; así también han observado los docentes que los estudiantes buscan la forma de comprender el punto de vista de las demás personas cuando se está discutiendo; en relación a la escucha activa de los estudiantes y el respeto a otros, se registra que el 12.5% de encuestados considera que los estudiantes siempre practican las habilidades de esta microcompetencia.

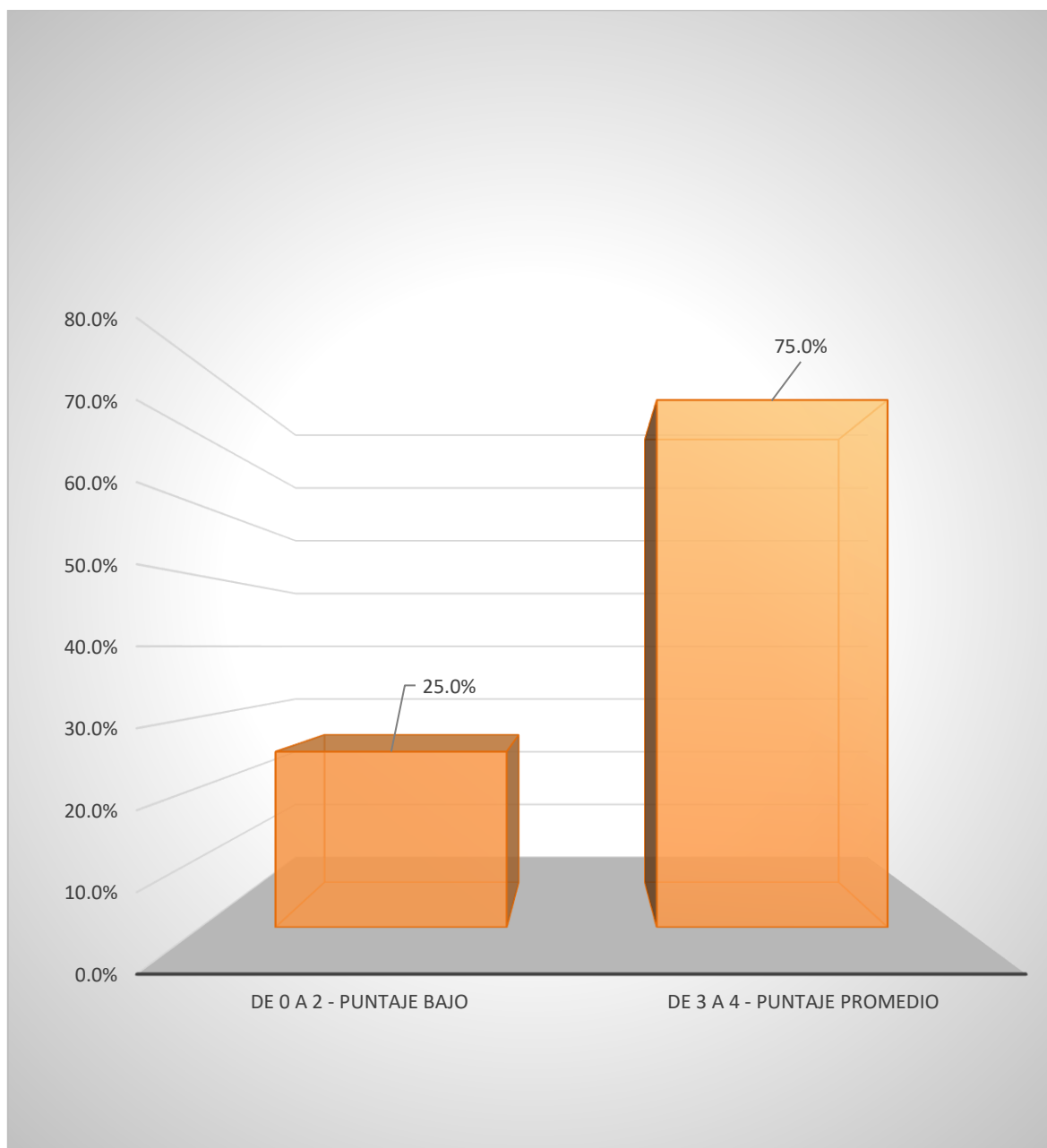


**Gráfica 16. Microcompetencia 3: Practicar la comunicación receptiva.**



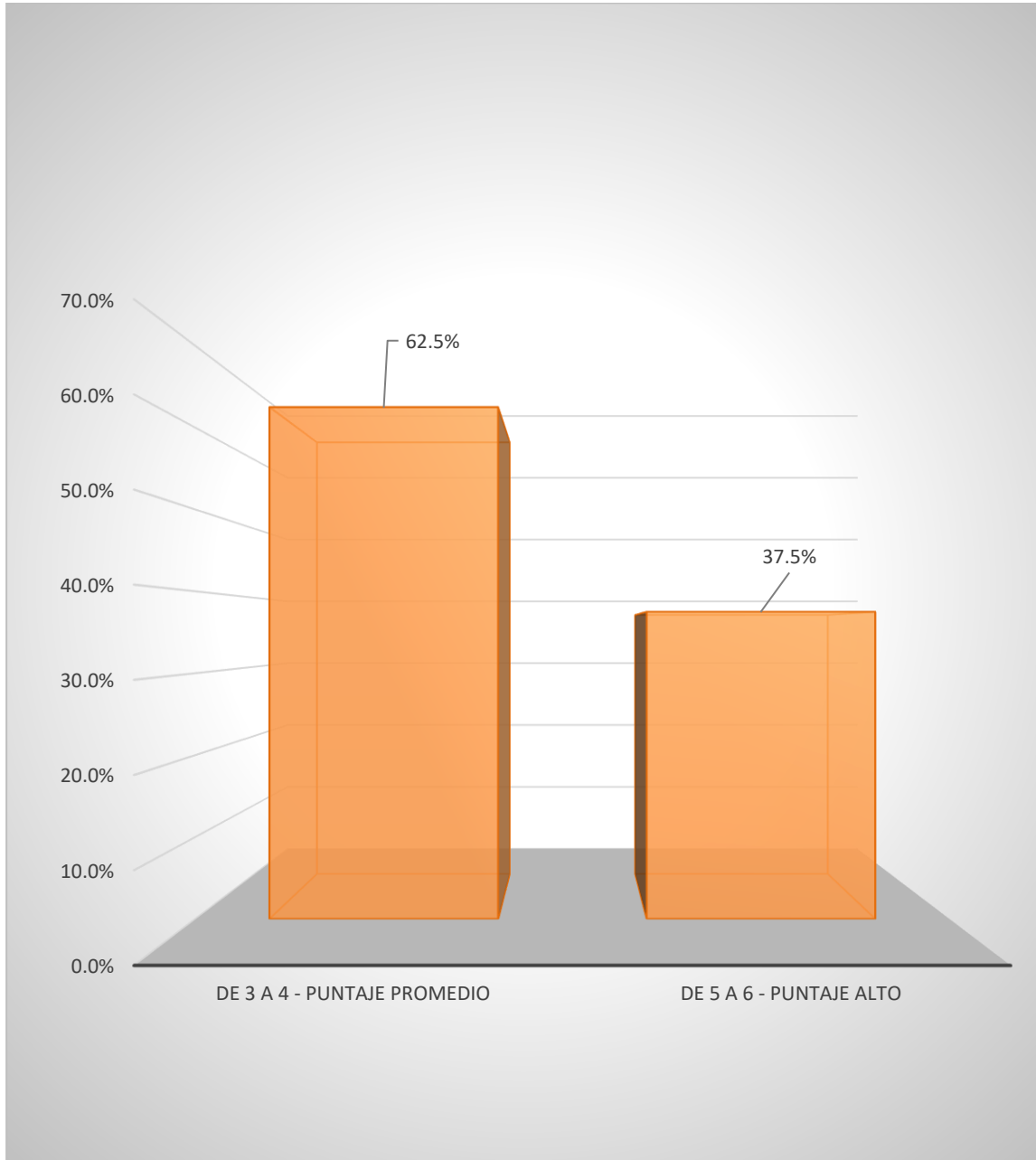
En la gráfica 16 que corresponde a la microcompetencia 3: “*practicar la comunicación receptiva*”; referente a la capacidad para atender a los demás, tanto en la comunicación verbal como en la no verbal para recibir los mensajes con precisión, los resultados sugieren que el 50% de los docentes encuestados expresan que los estudiantes perciben siempre cuándo es el momento indicado para apoyar a alguien que tiene problemas o se encuentra triste; además observaron que cuando los estudiantes identifican a uno/a de sus compañeros/as que actúa de manera diferente se acercan a él para comprender lo que ha pasado; por otro lado, un 37.5% de los docentes identifican que sólo algunas veces los estudiantes son capaces de detectar el sentir de los demás, mientras que el 12.5% restante, expresa que ésta microcompetencia no es practicada nunca por sus estudiantes.

**Gráfica 17. Microcompetencia 4: Practicar la comunicación expresiva.**



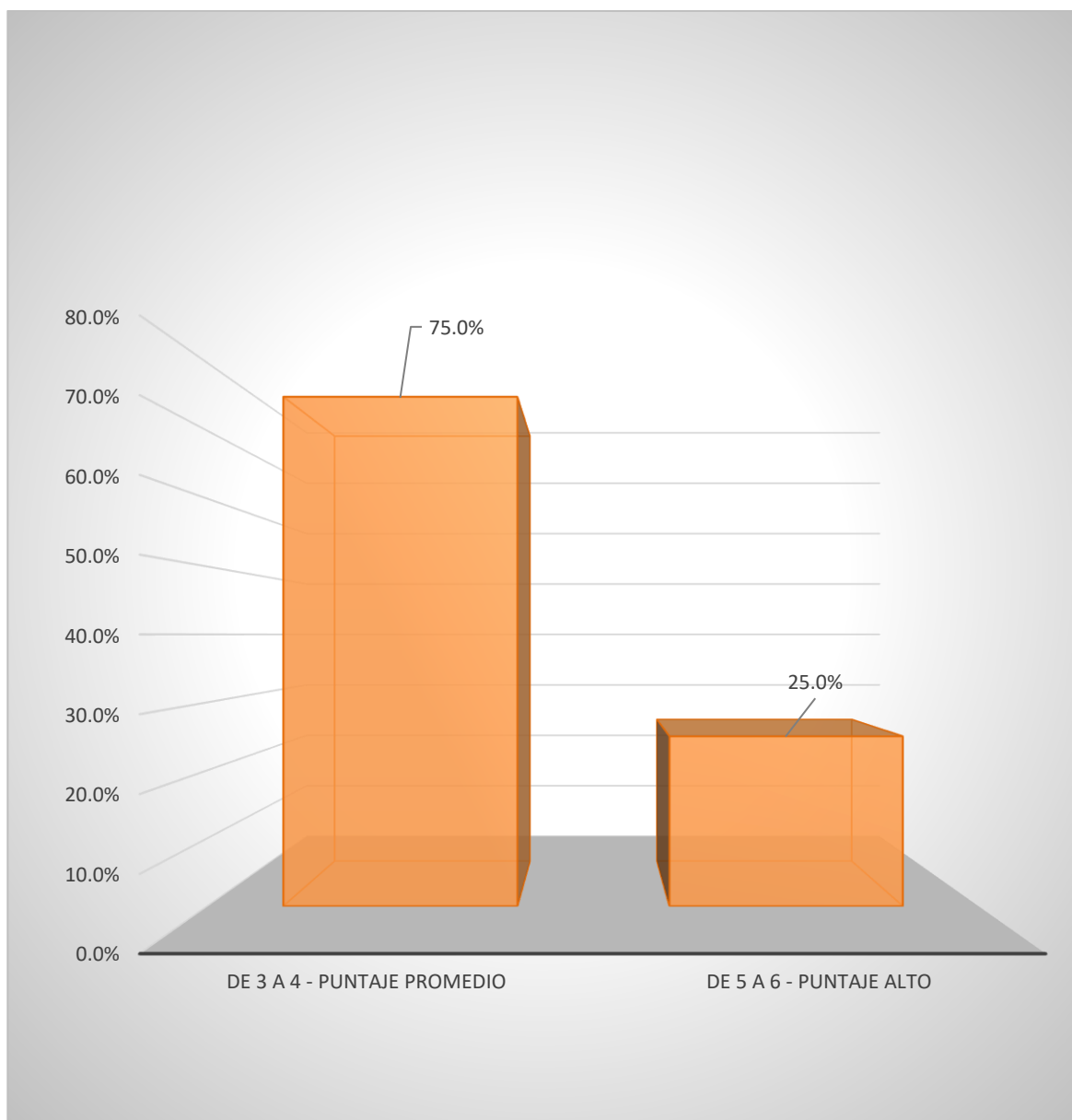
En la gráfica 17 que corresponde a la microcompetencia 4: “*practicar la comunicación expresiva*”; sugiere que el 75% de los docentes manifestaron que los estudiantes expresan abiertamente sus emociones sólo algunas veces; así mismo el 25% de los encuestados manifestaron que nunca practican la comunicación expresiva, es decir se les dificulta expresarse en público, iniciar, mantener y finalizar una conversación con personas desconocidas.

**Gráfica 18. Microcompetencia 5: Compartir emociones.**



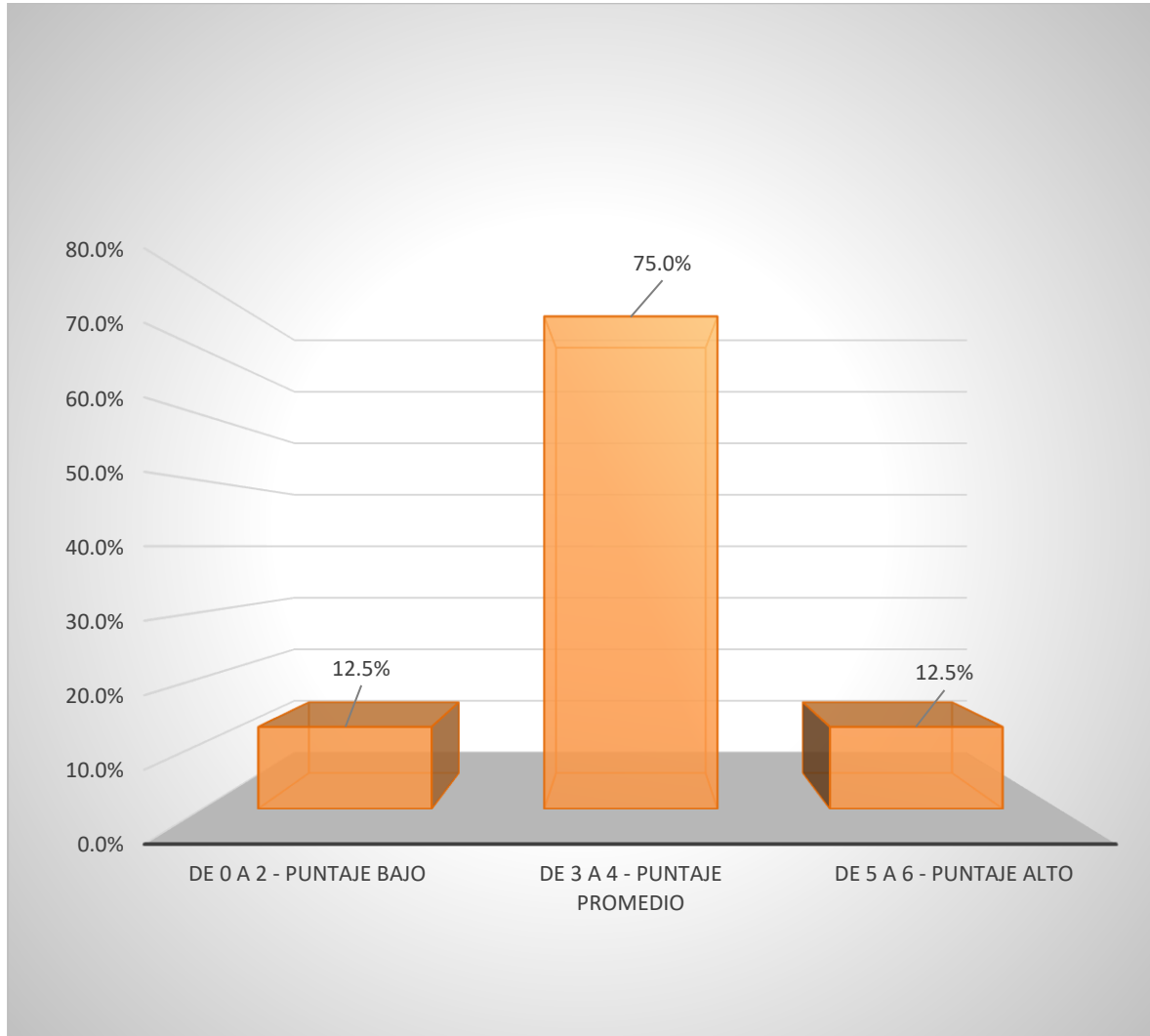
En la gráfica 18 que corresponde a la microcompetencia 5: “*compartir emociones*”. En ella, el 62.5% de los docentes manifestaron que los estudiantes comparten sus emociones con sus compañeros y amigos cercanos solo algunas veces y el resto encuestado que corresponde al 37.5% manifestaron que siempre comparten su tono emocional con las personas de su confianza.

**Gráfica 19. Microcompetencia 6: Mantener un comportamiento pro-social y de cooperación.**



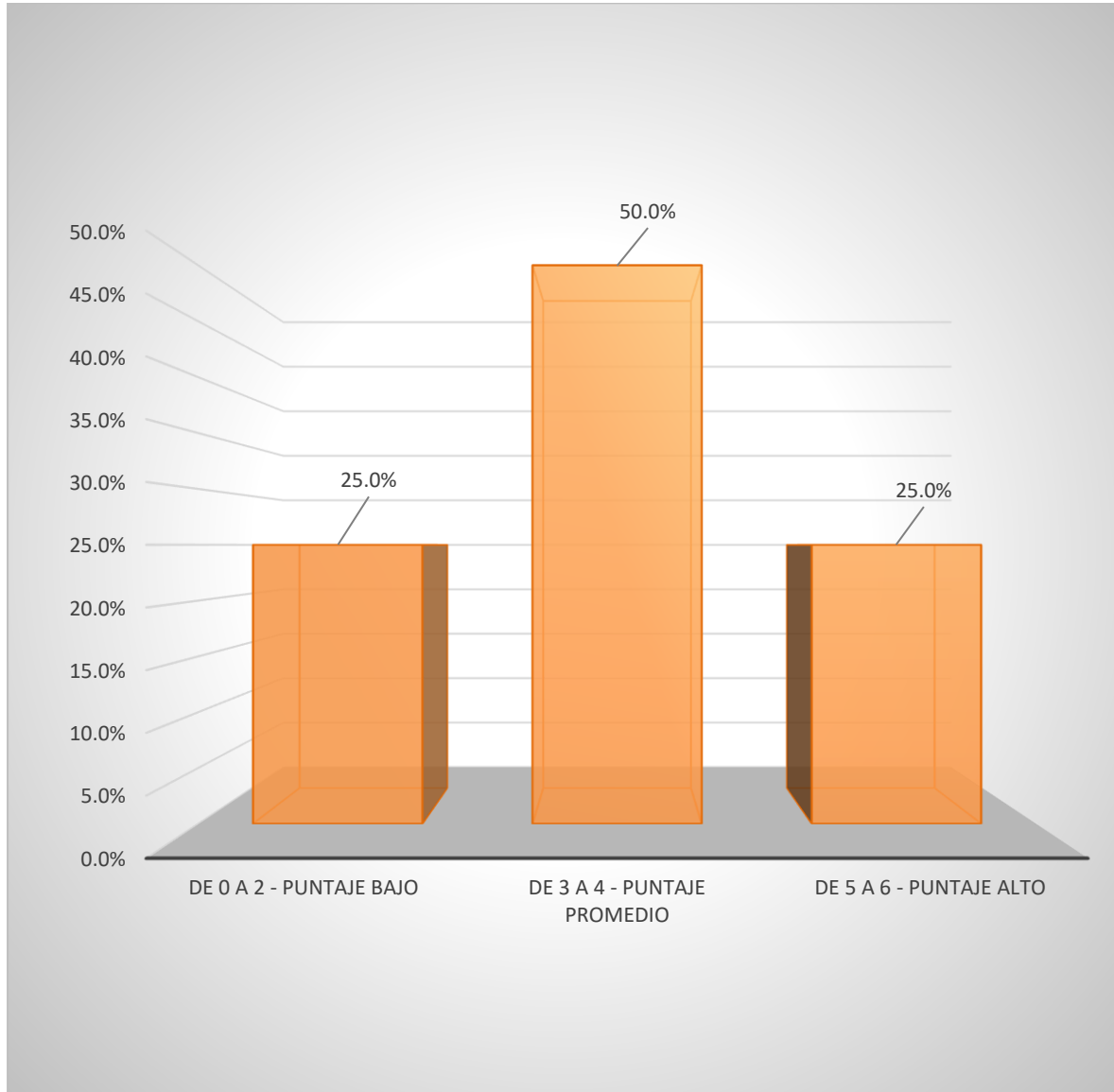
En la gráfica 19 que corresponde a la microcompetencia 6: “mantener un comportamiento pro-social y de cooperación”; el 75% de los encuestados manifiestan que los estudiantes toman parte cuando sus compañeros discuten o se pelean entre sí en algunas veces; de igual forma, el resto de los docentes correspondiente al 25% reportaron que los estudiantes siempre brindan su ayuda voluntariamente cuando alguien lo necesita

**Gráfica 20. Microcompetencia 7: Asertividad.**



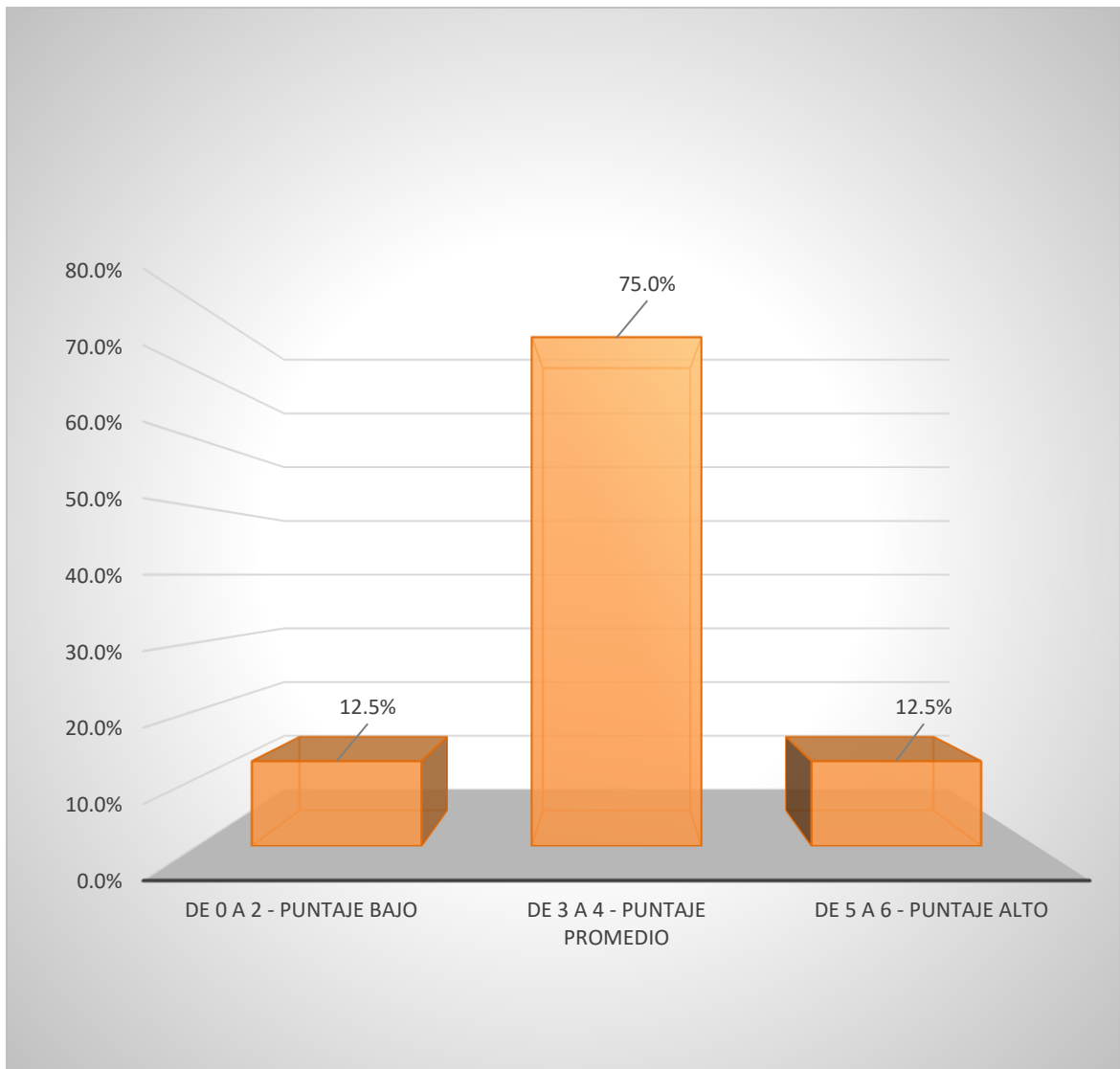
En la gráfica 20 que corresponde a la microcompetencia 7: “*asertividad*”; de acuerdo a lo dicho por el 12.5% de los docentes, los estudiantes pasan por situaciones estresantes sabiendo conducirse con calma para no dañar a las personas de su entorno siempre; también el 75% de los encuestados dijeron que los estudiantes expresan sus ideas con firmeza procurando no provocar discusión ni enfrentamientos al hacerlo solo en algunas veces; el resto de docentes que corresponde al otro 12.5% de los docentes, manifiesta que los estudiantes nunca utilizan la asertividad en el momento de expresar sus emociones y pensamientos al relacionarse.

**Gráfica 21. Microcompetencia 8: Prevención y solución de conflictos.**



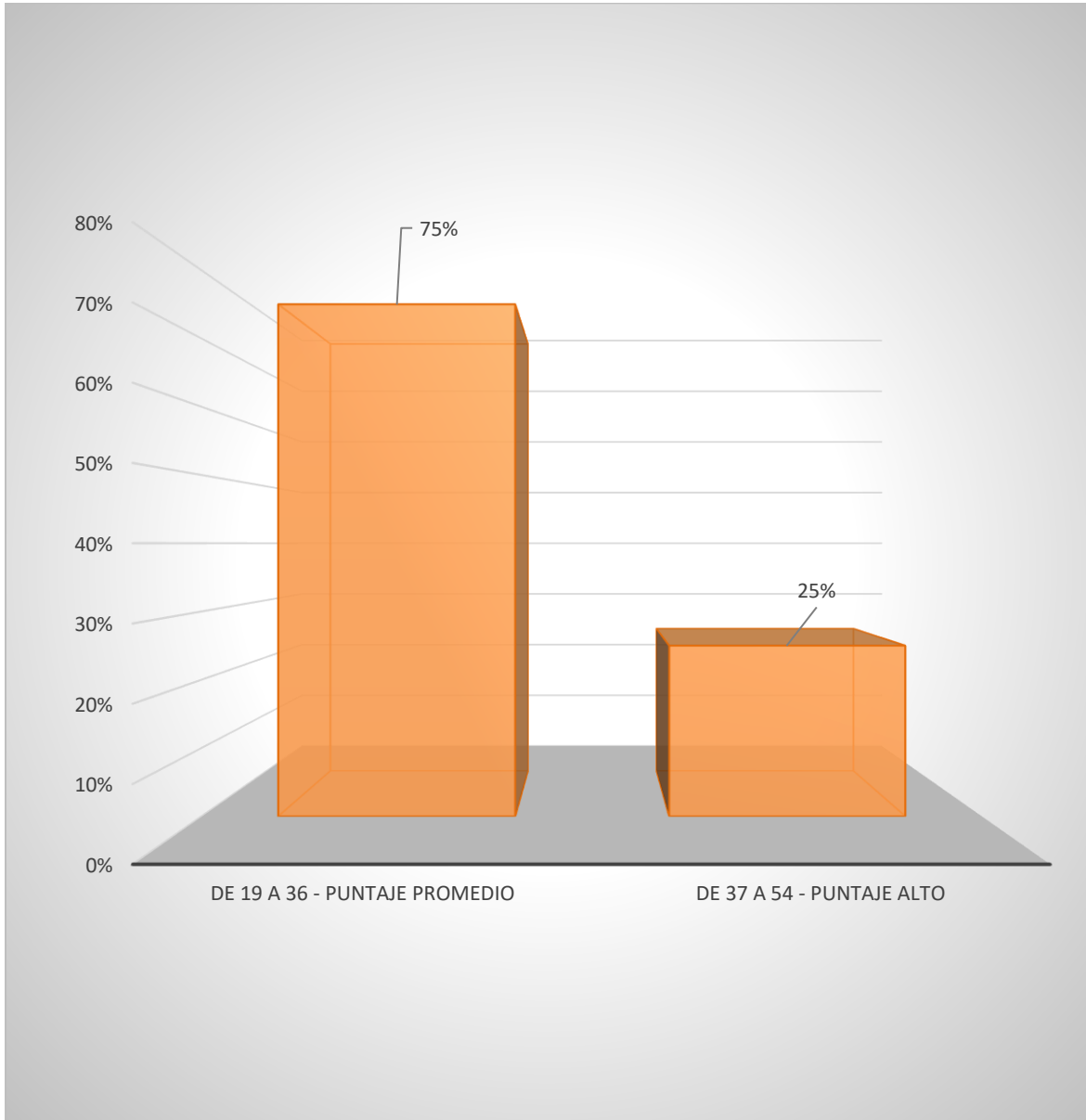
En la gráfica 21 que corresponde a la microcompetencia 8: “*prevención y solución de conflictos*”; según lo observado por el 25% de docentes, siempre que los estudiantes son provocados o molestados, procuran encontrarle solución sin recurrir a la violencia; el 50% del grupo docente encuestado manifiesta que solo algunas veces actúan con prevención y solución de conflictos cuando se les presenta alguna diferencia en sus relaciones interpersonales. Mientras que el 25% del resto de los docentes manifestaron que nunca utilizan la prevención y solución de conflictos al presentárseles las situaciones que las demandan.

**Gráfica 22. Microcompetencia 9: Capacidad para gestionar situaciones emocionales.**



En la gráfica 22 que corresponde a la microcompetencia 9: “*capacidad para gestionar situaciones emocionales*”; el 12.5% de docentes expresa que los estudiantes presentan al interactuar con sus iguales y autoridades escolares la capacidad para gestionar situaciones emocionales; el 75% de los encuestados identifica que los estudiantes algunas veces manifiestan la capacidad para gestionar situaciones emocionales en sus relaciones interpersonales y el resto de los docentes que corresponde al 12.5% observaron que nunca manifiestan la capacidad para gestionar situaciones emocionales cuando se relacionan.

**Gráfica 23. Puntaje Global de las encuestas aplicadas a los docentes.**



En la gráfica 23 que corresponde al puntaje global de la encuesta para docentes sobre competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes; refleja que el 75% de los encuestados considera que los adolescentes se ubican en el promedio y que, por tanto, han desarrollado aceptablemente las competencias en cuestión. Por otro lado, el 25% restante son de la opinión que los adolescentes practican siempre sus competencias vinculadas a la dimensión sociales.



## **4.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.**

Expuestos porcentualmente los datos recolectados gracias a los instrumentos que se elaboraron, se presenta ahora el análisis sistemático de los mismos, el cual surge directamente del momento interpretativo en el que los investigadores han querido dar respuesta a las interrogantes planteadas en el diseño de la investigación. Este análisis, a su vez, será la base para el diagnóstico y posterior diseño del programa de intervención y comprende primero, el planteamiento reflexivo de los resultados del cuestionario de competencias emocionales aplicado a los adolescentes, luego los de la encuesta a docentes, después su respectivo diagnóstico.

### **4.2.1. Análisis de los resultados del cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social para adolescentes:**

En relación a la primera de las competencias emocionales de la dimensión social, que es la de dominar las habilidades sociales básicas, se puede inferir que el 51% de los estudiantes posee la capacidad de escuchar atentamente. Saludan, se despiden, dan las gracias, pueden utilizar las palabras adecuadas para pedir un favor, manifestar gratitud, pedir disculpas, aguardar turno y mantener una actitud dialogante, entre otros. Es sabido que es en la adolescencia donde el individuo desarrolla interés por los amigos, quienes adquieren gran influencia, impactando con sus opiniones sobre el adolescente por encima aun de sus propios padres. Como mencionada Delgado (2007), en esta etapa se desarrolla la intensa integración en la subcultura de los amigos y la conformidad con sus valores, reglas y formas de vestir, y es positivo que el grupo de estudio posea la capacidad para satisfacer sus necesidades de socialización mediante la práctica de normas de convivencia, palabras de cortesía y otros comportamientos interpersonales saludables que facilitan los vínculos que establecen con la sociedad.

En relación a la microcompetencia 2, que es la de respeto a los demás, se encontró que el 56.9% de los estudiantes es capaz de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorando los derechos de todas las personas

y sus puntos de vista, evitando entrar en discusiones al manifestarlos. Que la mayor parte del grupo posea esta competencia para respetar el derecho ajeno se considera un aspecto favorable por parte de los autores de la investigación, porque suele suceder que cuando un individuo no tiene el control emocional suficiente, las relaciones con los pares puede tornarse desfavorable provocando conflictos en el sistema social al que pertenecen. Como se planteó en el marco teórico en el apartado Causas del aumento de la emotividad en la adolescencia, uno de los factores se relaciona con el hecho que a medida que el niño se va transformando en un individuo físicamente maduro, la sociedad espera que piense y actúe como adulto, asunto difícil de lograr ya que para ellos el universo que se expande es nuevo y con frecuencia aprenden bajo la premisa del ensayo y error, lo que puede derivar en falsas opiniones sobre que el adolescente irrespeta a los demás a propósito, cuando solo está buscando nuevas formas de vincularse como producto de su nueva condición y por el aumento en su emotividad.

Con respecto a la microcompetencia 3: practicar la comunicación receptiva, se ha constatado que el 52.9% de los adolescentes posee esa capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal, así como la habilidad para recibir los mensajes con precisión. Que ése 52.9% de los adolescentes partícipes del estudio posean esta habilidad, significa que existe un avance en su pensamiento abstracto tal y como lo postuló Jean Piaget (1967) en su teoría del desarrollo cognitivo, lo que los hace aptos para interpretar las situaciones de manera más similar a un adulto, alejándose cada vez más de las percepciones que tenían de niños. Sin embargo debido a la etapa de desarrollo en que se encuentran, merece recordar que no siempre la comunicación será receptiva, ya que tal y como lo menciona el factor “comprensión más seria” en el mismo apartado del marco teórico mencionado en la anterior microcompetencia, pueden haber explosiones temperamentales que les harán recordar sus días de infancia, y es un fenómeno completamente normal, que se debe de dar con más regularidad en los adolescentes que puntuaron bajo, es decir con el 23.5% en el cuestionario de competencias emocionales que en aquellos con puntajes promedios o altos, que juntos suman el 76.4% en total.

En cuanto a la microcompetencia 4, que es practicar la comunicación expresiva, se evidenció que el 45.1% de estudiantes posee capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos. La principal causa de dificultades en esta microcompetencia para el 17.6% de la sección, podría ser la disciplina demasiado estricta del complejo educativo al que pertenecen, unida a la muy escasa independencia paterna, lo que puede provocarles la percepción de incompreensión por parte de los adultos sobre los intereses y necesidades que poseen, tal como lo mencionó Giedd en sus trabajos de 2004 sobre la adolescencia y sus aspectos físicos, psicológicos y sociales; ése deseo de independencia provoca que aumenten las demandas, las que se realizan con mucha vehemencia, y que se resuelven cerca de los 17 o 19 años, etapa en la que los adolescentes vuelven a integrarse y a apreciar los consejos y valores familiares.

De la microcompetencia 5, que es compartir emociones, se pudo constatar una clara necesidad de optimización debido a que el 33.3% de los estudiantes adolescentes obtuvieron un puntaje bajo o promedio, lo que indica que compartir sus emociones profundas no siempre les es fácil a ésa tercera parte de la sección, y que tienen poca conciencia de la estructura y naturaleza de las relaciones interpersonales, las que vienen en parte definidas por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en sus relaciones. Es muy probable que quienes obtuvieron un puntaje promedio o alto en esta microcompetencia, que hacen un total de 66.7%, tengan clara conciencia sobre sus propias emociones y en consecuencia las reconozcan en los momentos en que ocurren frente a los demás, lo que es fundamental para las relaciones interpersonales, tal como lo planteaba Bisquerra (2003, 2007, 2009); por el contrario, quienes puntuaron bajo es probable que manifiesten problemas para sintonizar con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean, es decir, carencia de empatía.

De la microcompetencia 6, que es la de mantener un comportamiento pro-social y de cooperación, se ha comprobado su práctica eficiente ya que el 52.9%, que es más de la mitad del total de estudiantes, obtuvo un puntaje alto, lo que demuestra que en su mayoría los adolescentes poseen la voluntad para realizar acciones en favor de otras personas sin que éstas lo hayan solicitado, y que si bien no se puede hacer coincidir con el altruismo, las actitudes de los estudiantes para con las personas de su entorno poseen muchos elementos en común. Esto es alimentado en gran medida por la necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus en los grupos sociales, lo que les posibilitará el obtener un autoconcepto de la sociedad, que a su vez les ayudará a formar parte del mundo adulto más adelante tal y como Brukner (1975) y Rice (2000) mencionaban en sus trabajos de desarrollo social.

En la microcompetencias 7, que es la de asertividad, se identifica que el 35.3%, que representa más de la tercera parte de los adolescentes del séptimo grado, obtuvo un puntaje bajo, lo que indica que su comportamiento no es tan equilibrado entre la agresividad y la pasividad, y que poseen poca capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos. La tercera parte de estudiantes de la sección de séptimo grado, es decir ese 35.3%, han manifestado en el cuestionario que suele ceder a la presión de grupo y evitar situaciones en las que puedan verse coaccionados para adoptar comportamientos de riesgo. lo que se acentúan por el aumento de la emotividad en esta etapa de desarrollo. Según los autores de la investigación, esto puede deberse a factores sociales y ambientales, ya que conciben a la adolescencia como una construcción principalmente social. Esto lleva a pensar probablemente que, en más de una institución socializadora, los adolescentes no están teniendo un buen modelado de estilos básicos de conducta interpersonal que les permitan adoptar el estilo asertivo de relación.

La microcompetencia 8, que es la de prevención y solución de conflictos, es a su vez la tercera y última que se manifiesta deficiente, ya que el 39.2% de los estudiantes del séptimo grado –que corresponde a un tercio de la sección-

obtuvieron un puntaje bajo, lo que denota escasa capacidad para identificar, anticipar y afrontar resolutivamente los conflictos sociales y problemas interpersonales. De igual forma implica la baja capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Las otras dos terceras partes de los estudiantes, que suman el 60.8%, se dividen entre los que, si poseen habilidad para afrontar los conflictos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas –el 27.5%-, y los que poseen a medias -33.3%-, las habilidades para la negociación y mediación como formas de resolución pacífica de problemas, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás. Esto puede deberse a la falta de enseñanza de estrategias para evitar y solucionar problemas por parte de las instituciones socializadoras, ya que Según Funes (1998) el recorrido del adolescente no se entiende sin el recorrido escolar y los conflictos que surgen entre adolescente en o con la escuela se reflejan en sus otros contextos. Por parte de los autores de la investigación, se considera que las dificultades en ésta microcompetencia pueden deberse a discordancias evolutivas, es decir al hecho de olvidar en el ámbito escolar que los comportamientos y formas de ser de los alumnos pueden ser explicados en clave adolescente y que hay que comprenderlos como personas que están pasando por una transición evolutiva.

Por último, la microcompetencia 9: Capacidad para gestionar situaciones emocionales, si se considera una de las desarrolladas por los estudiantes, ya el 45.1% de ellos obtuvo un puntaje alto. Al lado contrario, se tiene al 17% que obtuvo un puntaje bajo, lo que sugiere que casi la mayoría de los adolescentes poseen aceptablemente desarrollada la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales, y la facilidad para activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esta microcompetencia puede explicarse por el control que se ejerce sobre las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener

buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas.<sup>22</sup>

#### **4.2.2. Análisis de la encuesta de competencias emocionales dirigida a docentes de adolescentes:**

De acuerdo a los resultados de la microcompetencia 1, relacionada a dominar las habilidades sociales básicas, la percepción del 87.5% de los docentes, es que los adolescentes escuchan atentamente solo en algunas ocasiones a su interlocutor cuando conversan, además el 12.5% de los encuestados expresa que siempre observa esa escucha atenta y que los adolescentes se sienten capaces de aceptar que han cometido un error. Estos datos pueden explicarse mediante los aportes de Serra (1997), quien postuló que el profesorado –es decir los docentes- muchas veces se ve afectado por las respuestas de comportamiento de sus estudiantes adolescentes, experimentado baja autoestima y pérdida del sentido de “utopía” que caracteriza a cualquier guía en situaciones difíciles. El adolescente es muy visual, y si el educador no apuesta por esa tendencia, no conseguirá la escucha atenta ni la motivación para las actividades escolares de sus educandos, y en general, no conseguirá que éstos practiquen habilidades sociales básicas para con él o ella.

En la segunda microcompetencia relacionada al respeto a los demás, que se enmarca en la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales valorando los derechos de todas las personas, el 87.5% de docentes encuestados manifiestan que los estudiantes intentan algunas veces comprender la opinión de alguien que dice o hace algo que les molesta; así también han observado los docentes que los estudiantes buscan la forma de comprender el punto de vista de las demás personas cuando se está discutiendo; en relación a la escucha activa de los estudiantes y el respeto a otros, se registra que el 12.5% de encuestados considera que los estudiantes siempre practican las habilidades de esta microcompetencia. Que domine la opción de algunas veces, indica

---

<sup>22</sup> Bisquerra, 2009

claramente la percepción actual de que los adolescentes son irrespetuosos porque poseen un alto porcentaje de exposición a hechos violentos a través de los medios de comunicación y los videojuegos, que reproducen escenas violentas impactando en la percepción y emociones de los adolescentes, volviéndolos más insensibles y haciéndoles pensar que la violencia es algo normal dentro de la vida (Rice, 2000)

La microcompetencia 3, que corresponde a la práctica de la comunicación receptiva referente a la capacidad para atender a los demás, tanto en la comunicación verbal como en la no verbal para recibir los mensajes con precisión, los resultados sugieren que el 50% de los docentes encuestados expresan que los estudiantes perciben siempre cuándo es el momento indicado para apoyar a alguien que tiene problemas o se encuentra triste; además observaron que cuando los estudiantes identifican a uno/a de sus compañeros/as que actúa de manera diferente se acercan a él para comprender lo que ha pasado; por otro lado, un 37.5% de los docentes identifican que sólo algunas veces los estudiantes son capaces de detectar el sentir de los demás, mientras que el 12.5% restante, expresa que ésta microcompetencia no es practicada nunca por sus estudiantes. Estos datos pueden explicarse retomando el apartado de contextos de desarrollo del marco teórico, que explica que los cambios tecnológicos hacen que los adolescentes socialicen mediante herramientas de esa índole, disminuyendo las relaciones y el diálogo con los padres o incluso con la mayoría de adultos (Casas, 2000), y que esa conexión permanente satisface necesidades de comunicación entre iguales pero puede disminuir otras formas de relación (Aboy, 2017) lo que los autores consideran un argumento válido porque el uso de redes sociales no permite desarrollar plenas habilidades para interactuar ya que las emociones se reducen al uso de “emoticones” y los cambios del tono de los mensajes a meros signos de exclamación, y también porque los adolescentes consideran que sí practican esta microcompetencia en niveles más altos que los registrados por los docentes.

Los datos de la microcompetencia 4, que está relacionada directamente con practicar la comunicación expresiva, sugiere que el 75% de los docentes

manifestaron que los estudiantes expresan abiertamente sus emociones sólo algunas veces; así mismo el 25% de los encuestados manifestaron que nunca practican la comunicación expresiva, es decir se les dificulta expresarse en público, iniciar, mantener y finalizar una conversación con personas desconocidas, lo que se explica por el desarrollo social señalado por Brukner (1975), y luego profundizado por Rice (2000) mediante el establecimiento de seis necesidades importantes de relación, entre ellas la de ampliar las amistades de la niñez (segunda necesidad) y la de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez mediana a los intereses y amistades heterosociales (cuarta necesidad).

La microcompetencia 5 abarca compartir emociones profundas. En ella, el 62.5% de los docentes manifestaron que los estudiantes comparten sus emociones con sus compañeros y amigos cercanos algunas veces y el resto encuestado que corresponde al 37.5% manifestaron que siempre comparten su tono emocional con las personas de su confianza. Esto obedece a la función social de las emociones (Izard, 1989), que permite la expresión de las emociones a los demás como un indudable valor en los procesos de relación interpersonal, a lo que los autores de la investigación añaden el tema de la labilidad y la intensidad emocional tan característica de la adolescencia, lo que hace que experimentar emociones con tanta fuerza derive irremediabilmente en su expresión.

En la microcompetencia 6, donde se encuentra mantener un comportamiento prosocial y de cooperación, el 75% de los encuestados manifiestan que los estudiantes toman parte cuando sus compañeros discuten o se pelean entre sí en algunas veces; de igual forma, el resto de los docentes correspondiente al 25% reportaron que los estudiantes siempre brindan su ayuda voluntariamente cuando alguien lo necesita, lo que indica que los procesos de aprendizaje y la influencia de los modelos sociales que han tenido en su propio ambiente han sido adecuados para ellos.

En la microcompetencia 7: asertividad; y de acuerdo a lo dicho por el 12.5% de los docentes, los estudiantes pasan por situaciones estresantes sabiendo



conducirse siempre con calma para no dañar a las personas de su entorno; también el 75% de los encuestados dijeron que los estudiantes expresan sus ideas con firmeza procurando no provocar discusión ni enfrentamientos al hacerlo, en algunas veces; el resto de docentes que corresponde al otro 12.5%, manifiesta que los estudiantes nunca utilizan la asertividad en el momento de expresar sus emociones y pensamientos al relacionarse. Ese porcentaje elevado en la opción algunas veces indica que en general el grupo posee habilidades alternativas a la agresión, y que son hábiles en el control de los impulsos agresivos que pueden surgir en sus relaciones interpersonales de acuerdo a Goldstein, A. P (1989)

En la microcompetencia 8: prevención y solución de conflictos, según lo observado por el 25% de docentes, siempre que los estudiantes son provocados o molestados, procuran encontrarle solución sin recurrir a la violencia; el 50% del grupo docente encuestado manifiesta que solo algunas veces actúan con prevención y solución de conflictos cuando se les presenta alguna diferencia en sus relaciones interpersonales. Mientras que el 25% del resto de los docentes manifestaron que escasas veces utilizan la prevención y solución de conflictos al presentárseles las situaciones que las demandan. Esto se vincula a lo planteado en la microcompetencia de respeto a los demás, ya que es base para mantener la armonía del grupo, y para ser competentes para prevenir y solucionar los problemas que puedan ir surgiendo en sus interacciones.

Por último, en la microcompetencia 9, que es la capacidad para gestionar situaciones emocionales; el 12.5% de docentes expresa que los estudiantes presentan al interactuar con sus iguales y autoridades escolares la capacidad para gestionar situaciones emocionales; el 75% de los encuestados identifica que los estudiantes algunas veces manifiestan la capacidad para gestionar situaciones emocionales en sus relaciones interpersonales y el resto de los docentes que corresponde al 12.5% observaron que nunca manifiestan la capacidad para gestionar situaciones emocionales cuando se relacionan. Esto entraría en las habilidades para hacer frente al estrés propuestas por Goldstein (1989), por tanto puede decirse que más del 75% de estudiantes le hace frente a las tensiones, y

prevenir situaciones o pensamientos que los hagan sentirse frustrados/as, furiosos/as o nerviosos/as, convirtiendo entonces al estrés en un recurso positivo tal como lo mencionaba el autor citado.

#### **4.3. DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES VINCULADAS A LAS HABILIDADES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO.**

Todas las competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales que propone Rafael Bisquerra en su teoría y que se han explorado por los autores de la investigación en el grupo de adolescentes de séptimo grado del Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” de Zacatecoluca, poseen presencia comprobada, pero difieren en su grado de intensidad. A continuación se presenta el detalle de cada una de ellas junto a las características identificadas y comprobadas, comenzando por las más desarrolladas en los sujetos de estudio, que son las que han obtenido mayores porcentajes altos, luego las competencias con presencia promedio, con porcentajes altos en el mismo rango y por último las que han presentado mayor cantidad de porcentajes bajos, sobre las que se profundiza especialmente por ser la base de la propuesta del programa de fortalecimiento, las que se catalogan como microcompetencias con necesidad de fortalecimiento con el criterio que a una tercera parte de los individuos se les dificulta practicarlas, tercera parte que puede afectar significativamente la práctica de competencias emocionales de la sección en general, primeramente porque si se habla de dimensión social, se debe tener en cuenta al colectivo, y luego porque la investigación toma no a cada sujeto individualmente sino como parte de un todo que es el séptimo grado.

##### **Microcompetencias con puntajes altos:**

- 1. *Microcompetencia 6, Mantener un comportamiento prosocial y de cooperación:*** en general los y las estudiantes poseen una capacidad desarrollada para ponerse al servicio de las necesidades de otras personas.

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Desarrollada capacidad para realizar acciones en favor de otras personas por iniciativa propia.
- b) Plena consciencia y sensibilidad social.
- c) Desarrollados principios altruistas.

- 2. *Microcompetencia 1, Dominar las habilidades sociales básicas: en general, los estudiantes poseen desarrollada la primera de las habilidades sociales, por lo que se les facilita interactuar con las personas de su entorno.***

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Desarrollada capacidad de escucha activa.
- b) Práctica frecuente de las normas de convivencia y cortesía.

- 3. *Microcompetencia 9, Capacidad para gestionar situaciones emocionales: esta habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales se encuentra desarrollada en los y las estudiantes, por lo que es muy posible que siempre apliquen estrategias de regulación emocional colectiva.***

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Habilidad desarrollada para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales.
- b) Facilidad para aplicar estrategias de regulación emocional colectiva.
- c) Desarrollada capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

### **Microcompetencias con puntajes promedio**

- 1. *Microcompetencia 2, Respeto a los demás: los estudiantes poseen una tendencia más o menos desarrollada a aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y a valorar los derechos de todas las personas.***

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Suelen aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales.
- b) Regularmente valoran y respetan los derechos de las personas.

**2. Microcompetencia 3, Practicar la comunicación receptiva:** los estudiantes de séptimo grado suelen atender regularmente a los demás, tanto en la comunicación verbal como no verbal, para recibir los mensajes con precisión.

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Ocasionalmente atienden a los demás en la comunicación verbal y no verbal.
- b) Suelen estar prestos a recibir los mensajes con precisión.

**3. Microcompetencia 4, Practicar la comunicación expresiva:** equilibrada capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresando los propios pensamientos y sentimientos con claridad.

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Capacidad para iniciar y mantener conversaciones.
- b) Expresión de los propios pensamientos y sentimientos con un nivel aceptable de claridad.
- c) Comprensión hacia los demás.

### **Microcompetencias con puntajes bajos:**

**1. Microcompetencia 8, Prevención y solución de conflictos:**

De acuerdo al cuestionario de competencias emocionales aplicado a los adolescentes, esta es la tercera y última que se manifiesta deficiente, ya que el 39.2% de los estudiantes del séptimo grado obtuvieron un puntaje bajo, lo que denota escasa capacidad para identificar, anticipar y afrontar resolutivamente los conflictos sociales y problemas interpersonales. De igual forma implica la

baja capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos.

Según lo registrado por los docentes en la encuesta aplicada, solo el 25% observa que los estudiantes buscan actuar tranquilamente ante hechos violentos, mientras que el 50% procura actuar tranquilamente pero no logra solucionar los problemas interpersonales por medio del diálogo sólo en algunas de las ocasiones, lo que puede explicarse debido a la falta de sinceridad expresiva relacionada a compartir emociones y a la falta de comportamientos equilibrados para defender y expresar los propios derechos que menciona la microcompetencia asertividad.

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Escasa capacidad para identificar, anticiparse y afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales.
- b) Dificultades para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva evaluando riesgos, barreras y recursos
- c) Renuencia a enfrentar los conflictos de forma positiva, con soluciones informadas y constructivas cuando inevitablemente han surgido.
- d) Falta de capacidad de negociación y mediación.

## **2. *Microcompetencia 7, Asertividad:***

En esta microcompetencia, al igual que en la anterior, el 35.3% que se traduce en más de la tercera parte de los adolescentes del séptimo grado, obtuvo un puntaje bajo, lo que indica que su comportamiento no es tan equilibrado entre la agresividad y la pasividad, y que poseen poca capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos. La tercera parte de estudiantes de la sección de séptimo grado han manifestado en el cuestionario que poseen dificultades para no ceder a la presión de grupo y evitar situaciones en las que puedan verse coaccionados para adoptar comportamientos de riesgo, lo que cobra fuerza con el punto de vista de los

docentes, de quienes el 75% expresa que sólo algunas veces sus alumnos presentan ese comportamiento equilibrado. Esta microcompetencia se encuentra vinculada con la número 2, respeto a los demás, porque se considera por parte de los autores de la investigación que los/as estudiantes tratan de tomar en cuenta los derechos de las otras personas, pero no han desarrollado la capacidad de interactuar asertivamente con ellas.

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Baja tendencia a un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad.
- b) Escasa capacidad para defender los propios derechos, opiniones y sentimientos.
- c) Elevada tendencia a ceder frente a la presión de grupo, cayendo en comportamientos de riesgo.

### **3. *Microcompetencia 5, Compartir emociones***

Esta microcompetencia se considera deficiente porque el 33.3% de los estudiantes adolescentes obtuvieron un puntaje bajo, lo que indica que compartir sus emociones profundas no siempre les es fácil, y que tienen poca conciencia de la estructura y naturaleza de las relaciones interpersonales, las que vienen en parte definidas por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación. También refuerza la categorización como microcompetencia deficiente, el hecho que la mayoría de los docentes, es decir el 62.5% de ellos manifestaron que los estudiantes expresan su malestar emocional con sus compañeros y amigos cercanos en apenas algunas veces, lo que hace probable una clara incapacidad para compartirlo y canalizarlo.

El hecho de que ésta microcompetencia se considere baja y la microcompetencia 9, capacidad para gestionar situaciones emocionales esté dentro de las altas, puede parecer contradictorio, pero el equipo de

investigadores considera que muy probablemente los adolescentes del estudio sean capaces de compartir sus emociones pero en colectivo, e incapaces de hacerlo de manera personalizada, tal y como la competencia de compartir emociones lo establece, es decir que comparten sus emociones superficiales pero no pueden hacerlo con las más profundas, evitando la cercanía personal.

Otra microcompetencia que está relacionada directamente con compartir emociones, es la número 4, Practicar la comunicación expresiva, la que se ha clasificado como promedio y que permite a los investigadores hacer la inferencia que los y las estudiantes poseen más habilidad para comprender a los demás que para hacer que los demás los comprendan a ellos, lo que a su vez refuerza el haber catalogado a las microcompetencias asertividad y prevención y solución de conflictos como bajas, ya que involucran la capacidad para expresar los propios sentimientos y la destreza para negociar y mediar resoluciones respectivamente, fenómenos que no se pueden llevar a cabo sin capacidad de declaratoria eficiente.

*Características de ésta microcompetencia identificadas en los estudiantes:*

- a) Dificultades para compartir emociones profundas.
- b) Poca conciencia de la estructura y naturaleza de las relaciones.
- c) Falta de inmediatez emocional.
- d) Escasa sinceridad expresiva.
- e) Deficiente reciprocidad o simetría en sus relaciones.

## CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. CONCLUSIONES.

El equipo investigador, mediante el análisis exhaustivo presentado en el apartado anterior; ha llegado a establecer las siguientes conclusiones:

- Las competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales de los estudiantes de séptimo grado del Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” de Zacatecoluca, de acuerdo a la teoría de Rafael Bisquerra, se encuentran íntegramente presentes, pero variando en su grado de desarrollo.
- Las microcompetencias con niveles altos de desarrollo, obedecen a capacidades que se practican en el colectivo, no a interacciones personalizadas, por tanto, la dinámica del grupo presenta en general una práctica eficiente de competencias emocionales que van decreciendo a medida que se acercan al plano intrapersonal, y van en aumento mientras más se acerque al plano interpersonal.
- Las microcompetencias con niveles bajos son las que pertenecen al plano de proximidad e inmediatez afectiva; por tanto, están referidas a cierto temor a la intimidad. La prevención y solución de conflictos, la asertividad y compartir emociones están estrechamente relacionadas y se influyen entre sí; de hecho los investigadores no concebirían que una de éstas microcompetencias estuviese en otra categoría, ya son requisitos entre sí para la existencia de las otras
- El desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales requiere de una práctica continuada, por esto la educación emocional debe estar en todo momento de la vida, incluso, y principalmente conveniente, en el ámbito educativo y sobre todo en los adolescentes. El entrenamiento en la



solución de conflictos, la formación sobre estilos de relación interpersonal asertivos y la estimulación de métodos de expresión emocional, entre otros, son de suma importancia para el funcionamiento de un grupo, sobre todo si de adolescentes se trata.

## **5.2. RECOMENDACIONES.**

El equipo de investigadores; tras haber concluido el estudio, considera pertinente el planteamiento de las siguientes recomendaciones:

### **Al Complejo Educativo:**

- Capacitar a su planta docente para conocer sobre el tema de competencias emocionales, el que está directamente relacionado con el comportamiento de los estudiantes y por tanto con el tema de manejo de grupos. Brindar espacios de reflexión sobre este tipo de tópicos y no sólo los de índole meramente académica, puede abrir nuevas oportunidades a los y las estudiantes para desarrollar más integralmente su personalidad.

### **A la Universidad de El Salvador**

- Estimular a los estudiantes para que realicen investigaciones sobre el campo de las competencias emocionales que profundicen los hallazgos del presente trabajo, y que amplíen los contextos de aplicación para que se constituyan en una herramienta que permita a los recintos educativos desarrollar ciudadanos aptos con salud mental y manejo eficiente de sus emociones.
- Integrar a las cátedras los contenidos referidos al área afectiva en cuanto a competencias emocionales, con el fin de incluir nuevas metodologías que permitan a los futuros profesionales de la psicología responder a la nueva realidad de la sociedad salvadoreña con metodologías contemporáneas.

**Al Ministerio de Educación:**

- Incluir en sus políticas de educación la integración en la currícula de los centros educativos de profesionales de la psicología que velen por el pleno desarrollo afectivo de la población estudiantil con programas de fortalecimiento en diversas áreas personales, y sobre todo en el área de competencias emocionales.
- Velar por la continuidad y constancia de los programas de salud mental al interior de las instituciones educativas dándoles seguimiento y brindando los recursos necesarios tanto para su planificación como su ejecución.

## FUENTES CONSULTADAS.

### Libros:

Choliz Montañés, M. (2005), *“Psicología de la emoción, el proceso emocional”*. España, Universidad de Valencia.

Gardner, Howard (1983): *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós, 1983

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Inteligencia emocional, imaginación, cognición y personalidad*. American Psychological Association, 1995.

Oliva Delgado, A. (2007). *“Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia”*. España. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla.

Ekman, P.; Oster, H. (1979). *“Expresiones faciales de la emoción”*. *Annual Review of Psychology* N. 30.

Fragozo Luzuriaga, Rocio (2015). *“Desarrollo de habilidades y competencias en el ámbito emocional en educación superior”*. México, Universidad autónoma de Tlaxcala.

Goldstein, A. P.; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N., (1989): *“Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia”*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.

Papalia, D. E., Wueendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2010) *“Desarrollo humano”*. Bogotá, Buenos Aires Caracas, México: undécima Edición: MC Graw Hill.

Reeve, J. (2009). *“Motivación y emoción”*. México D.F: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

### **Revistas:**

Contini de González, E. Norma (2008), Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate 9: Psicología, Cultura y Sociedad*. Pág. 53.

Pena Garrido, Mario; Talavera Repetto, Elvira (2010). “*Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación*”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 8 - Número 5. Págs. 83 – 90.

Revista Chilena de Neuropsicología, 2 (2007). Sociedad Chilena de Neuropsicología. Págs. 8 – 20.

Soriano Ayala, Encarnación; González Jiménez, José (2013). *Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes*. España. Revista Investigación Educativa N. 31. Universidad de Almería. Págs. 134-136; págs. 139, págs. 140 y 144.

### **Tesis o estudios:**

Batlle Villa (2008-2009); “Modulo I”, Master en Paidopsiquiatria, (2008-2009), dirección: Tomas, Josep; Almerana, Jaume, secretaria: Gondón, Nuria; Batlle, Santiago. Universidad Autónoma de Barcelona.

“El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos”. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia (2015). Desarrollo de la competencia social en adolescentes: creación, aplicación y análisis del programa. Autor: Fernandez Duran, Maria de los Angeles. Pags. 18-22

Departamento de Psicología, Universidad de El Salvador (2013). Estudio comparativo de género sobre la vulnerabilidad emocional de los/las

adolescentes ante la influencia de las redes sociales. Bonilla Carpio, Blanca Liseth, Galdámez Velasquez, Karla Carolina. Págs. 17-21.

García Rojas, Antonio Daniel (2010). *Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social*. Fecha de recepción: 15/04/2010 Fecha de aceptación: 30/06/2010. Universidad de Huelva. Pág. 225-239.

García Sáiz, Miguel (2014). *Habilidades sociales y competencia social*. Formación Continua a Distancia, Complejo General de la Psicología (FODAC), Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 3. Vigésimo quinta edición octubre-diciembre 2014. Pág. 17-18.

Peres Arenas, Maclovia Ximena (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento en su entorno inmediato* (Doctorado en Psicología Social). Universidad de Granada. España. Pág. 36, 38 y 39; Págs. 27-28 y 53.

#### **Referencias electrónicas o de internet:**

Adrian Romero, J. E, (2012) “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” (SAP001), págs. 5 – 8 recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%202%20EI%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.pdf>

“*Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales en personas ciegas y deficientes visuales*” (s.f.) dentro del capítulo uno “Competencia social y habilidades sociales”, [Versión electrónica]. extraído el 28 de mayo del 2017; recuperado de <https://www.google.com/sv/search?q=Aprendizaje+y+desarrollo+de+las+habilidades+sociales+en+personas+ciegas+y+deficiente+s+visuales+Cap%C3%ADtulo+1+Competencia+social+y+habilidades+social>

es.+Marco+conceptual&oq=Aprendizaje+y+desarrollo+de+las+habilidades+ sociales+en+personas+ciegas+y+deficientes+visuales+Cap%C3%ADtulo+1 +Competencia+social+y+habilidades+sociales.+Marco+conceptual&aqs=chrome..69i57.567j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Bertrand Regader, (1989) *¿Qué es la Psicología Social?* [Mensaje de Blog]. Barcelona. Extraído el 20 de junio del 2017. Recuperado de <https://psicologiyamente.net/social/psicologia-social-que-es#!>

Capítulo I, la adolescencia, recuperado el 12 de abril de 2017 de <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/21996/capitulo1.pdf>

Erik H. E.: Teoría Psicosocial. Las ocho crisis. Recuperado el 07 de abril de 2017 de <http://www.elgotero.com/Arcrivos%20PDF/Teor%C3%ADa%20Psicosocial%20Las%20Ocho%20Crisis%20Erik%20H.%20Erikson.pdf>

García Renata, José Ángel (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso aprendizaje, Revista educación, Vol. 36 # 1,2012 Universidad San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica, recuperado el 19 de Abril de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

*“Habilidades interpersonales de comunicación”*, *“¿Qué son las habilidades sociales?”* (s.f.), Repositorio de objetos de aprendizaje de la Universidad de Sevilla, RODAS. [Versión electrónica]. extraído el 22 de mayo del 2017; recuperado de [https://rodas5.us.es/file/8e71edf4-310f-85d3-f039-d6dfd4980301/1/comunicacion\\_SCORM.zip/page\\_02.htm](https://rodas5.us.es/file/8e71edf4-310f-85d3-f039-d6dfd4980301/1/comunicacion_SCORM.zip/page_02.htm)

*“Habilidades sociales en los adolescentes”*, (2013, noviembre 11) [Mensaje de Blog]. Recuperado de <http://educayaprende.com/habilidades-sociales-en-los-adolescentes/>

La adolescencia, Instituto pedagógico de caracas, departamento de pedagogía, pág. 19 - 25, recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://www.sicapacitacion.com/librospsicologia/LA%20ADOLESCENCIA.PDF>

Lopes, P., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. New York: Dude Publishing, Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model. Págs. 287-303.

Maté, M. d. C. O., González, S. L., Trigueros, M. L. Á. (2010, November 23). 7.2 El concepto de habilidad social. Retrieved April 19, 2017, from OCW Universidad de Cantabria Web site: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-ii/tema-7.-las-habilidades-sociales-1/7.2-el-concepto-de-habilidad-social>

Peñafiel Pedrosa, Eva & Serrano García, Cristina (2010). *Habilidades Sociales*. EDITEX. [Versión Electrónica] Pág. 8.

Pérez Escoda, Nuria; Pillecer Royo, Irene; Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia, Grup de Recerca en Orientación psicopedagógica UB. recuperado el 21 de abril de 2017, de <http://www.gorputzheziketa.net/datos/docs/197/Necesidad%20de%20desarrollo%20emocional%20en%20la%20adolescencia%20091011.pdf>

“*Teoría del aprendizaje social*” en el capítulo dos “Orígenes de la conducta”, [Documento]. extraído el 12 de junio del 2017; recuperado de [https://scholar.google.com/sv/scholar?q=teoria+del+aprendizaje+social&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwiy04LZleHUAhVIyyYKHbUNDBwQgQMIIjAA](https://scholar.google.com/sv/scholar?q=teoria+del+aprendizaje+social&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwiy04LZleHUAhVIyyYKHbUNDBwQgQMIIjAA)

# ANEXOS



## ÍNDICE DE ANEXOS.

<u>Contenidos</u>	<u>Página.</u>
<b>ANEXO 1:</b> Programa Psicoterapéutico “ <i>Fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes</i> ” .....	122
<b>ANEXO 2.</b> Cuestionario de competencia emocionales de la dimensión social para adolescentes .....	338
<b>ANEXO 3:</b> Cartas de validación de Cuestionario de competencias emocionales en adolescentes .....	347
<b>ANEXO 4:</b> Encuesta para docentes sobre competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes .....	352

**Anexo 1. PROGRAMA PSICOTERAPÉUTICO  
“FORTALECIMIENTO DE  
COMPETENCIAS EMOCIONALES  
DE LA DIMENSIÓN SOCIAL  
EN ADOLESCENTES”**





Universidad de El Salvador  
Facultad de Ciencias y Humanidades  
Departamento de Psicología



## PROPUESTA DE PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA DIMENSIÓN SOCIAL

**Investigadores:**

Gómez Mejía, Karla Elisa  
Guevara Azmitia, Wilfredo  
Serrano Martínez, Erick Alfonso

**Carnet:**

GM09038  
GA94029  
SM07028

**Asesora:**

Licda. Amparo Geraldine Orantes.

Ciudad Universitaria, 28 de septiembre de 2018



Universidad de El Salvador  
Facultad de Ciencias y Humanidades  
Departamento de Psicología



## PROPUESTA DE PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA DIMENSIÓN SOCIAL

**Investigadores:**

Gómez Mejía, Karla Elisa  
Guevara Azmitia, Wilfredo  
Serrano Martínez, Erick Alfonso

**Carnet:**

GM09038  
GA94029  
SM07028

**Asesora:**

Licda. Amparo Geraldine Orantes.

Ciudad Universitaria, 28 de septiembre de 2018



## INDICE

<b>CONTENIDO</b>	<b>PÁGINA</b>
Introducción .....	127
Justificación .....	129
Objetivos .....	131
Fundamentación teórica .....	132
Metodología .....	134
Tipos de actividades .....	137
 <b>SESIÓN INTRODUCTORIA</b> .....	 <b>139</b>
 <b>SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA COMPARTIR EMOCIONES</b> .....	 <b>145</b>
Primera sesión: “Conociendo mis emociones primarias” .....	146
Segunda sesión: ¿Por qué compartimos emociones? .....	150
Tercera sesión: “El valor de ser sensible” .....	155
Cuarta sesión: “Reconociendo mis emociones” .....	158
Quinta sesión: “Autorregulando mis emociones” .....	163
 <b>SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD</b> .....	 <b>166</b>
Primera sesión: “Conociendo las formas de relacionarnos” .....	167
Segunda sesión: “Afrontando los temores” .....	172
Tercera sesión: “El control del enojo” .....	177



Cuarta sesión: “Inspirar la felicidad y el afecto” .....	182
Quinta sesión: “Estrategias de asertividad” .....	187
<b>SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS .....</b>	<b>191</b>
Primera sesión: “Identificando el conflicto” .....	192
Segunda sesión: “¿Qué pasó aquí?” .....	195
Tercera sesión: “Buscando formas” .....	198
Cuarta sesión: “Tomando decisiones” .....	201
Quinta sesión: “Aplicando mi conocimiento” .....	204
<b>SESIÓN DE CLAUSURA DE PROGRAMA .....</b>	<b>207</b>
Anexos de propuesta del programa .....	211



## INTRODUCCIÓN

Las competencias emocionales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, logrando así relaciones satisfactorias entre la persona y su medio social.

Estas pueden constituirse como una respuesta ante las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el curriculum académico ordinario; surge aquí la figura del adolescente inmerso en su actividad educativa, quien debe enfrentar diversos retos que la etapa de desarrollo en que se encuentra le presentan, entre ellos la hiper y la hipo emotividad, las que si se une a las altas exigencias de los niveles educativos donde pasa su pubertad, se constituyen como una coyuntura difícil que merece analizarse bajo el método científico.

Miedo, ansiedad y estrés, por citar algunas, constituyen un grupo de emociones que afectan a muchos adolescentes y son una de las causas principales de malestar en ellos. Aprender a tomar conciencia de esas emociones para regularlas de forma apropiada en la adolescencia puede contribuir a prevenir trastornos emocionales, a potenciar el bienestar, mejorar las relaciones interpersonales con los padres, compañeros y maestros, a elevar el nivel de asertividad, la capacidad de resolución de conflictos, la calidad de la acción de compartir emociones y elevar el rendimiento académico.

El desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales requiere de una práctica continuada, por esto la educación emocional debe estar en todo momento de la vida, incluso, y principalmente conveniente, en el ámbito educativo y sobre todo en los adolescentes, y ése es el objetivo principal de la presente propuesta de programa de desarrollo de competencias emocionales vinculadas a la dimensión social según la teoría de Rafael Bisquerra, la que se dirige a individuos en la etapa de la adolescencia, porque los autores basando su criterio en diversas investigaciones y teorías, consideran que es un momento de la vida en que la



educación emocional específicamente referida al desarrollo de competencias es de suma importancia para la supervivencia de la sociedad.

Encontrará entonces el lector en las presentes páginas, la planificación de 17 sesiones dirigidas a fortalecer las competencias emocionales relacionadas a la dimensión social que mediante una investigación fueron identificadas como las menos practicadas por la población adolescente sobre la que se realizó el estudio, quienes forman parte del séptimo grado del Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” del municipio de Zacatecoluca; las primeras están diseñadas para trabajar la microcompetencia *compartir emociones*, dirigidas a facilitarles la expresión de sus emociones más profundas, así como a tener conciencia de la estructura y naturaleza afectiva de sus relaciones interpersonales.

La segunda microcompetencia que se abordará es la de *asertividad*. Para ella se han elaborado otras cinco sesiones que buscan lograr en los y las adolescentes un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, así como el desarrollo de habilidades para expresar los propios derechos y sentimientos tomando en cuenta siempre las emociones que intervienen en sus estilos de relación.

La tercera y última de las microcompetencias que se desea fortalecer mediante éste programa es la de *Prevención y solución de conflictos*, la que permite manejar la habilidad para identificar, anticipar y afrontar resolutivamente los conflictos sociales y problemas interpersonales en situaciones que requieren una respuesta o decisión preventiva y evaluar sus propios riesgos, barreras y recursos, procurando actuar tranquilamente ante hechos tensos y mantener por tanto saludables vínculos con los demás





## JUSTIFICACION

Esta propuesta de programa de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes, nace del principio de que el bienestar debe ser una de las metas importantes de la educación, es decir, el objetivo de la educación es fomentar el bienestar personal y social, y si se habla de bienestar personal, también se involucra en ello el hecho de experimentar emociones positivas, lo que a su vez es la aproximación más fiel a la felicidad.

Esa felicidad no puede ser lograda si no se aprenden a regular de forma apropiada las emociones que causan malestar, lo que implica el desarrollo de potencialidades que favorezcan una vida significativa, plena y satisfactoria, y que permita el desarrollo de competencias emocionales, las que se entienden como un conjunto de actitudes, habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para que los fenómenos emocionales se comprendan, expresen, tomen conciencia y regulen adecuadamente.

Siendo éstas competencias fundamentales en los procesos de educación de las personas, al interior de las instituciones socializadoras como lo es la escuela, por ser espacios físicos donde los niños, adolescentes y jóvenes adquieren la mayor formación de su personalidad, se concibe que llevar el tema a ése contexto es de sumo valor para ampliar los criterios que facilitan el control de la vida emocional del adolescente, quien es el principal afectado por los cambios que la etapa de la adolescencia involucra.

En la adolescencia se debe prestar atención a los cambios emocionales que se presentan, y generar conocimientos sistemáticos al respecto, y ahí está presente el valor teórico de la propuesta, porque aparte de llevar a la práctica la teoría, producirá la experiencia de identificar el impacto de una intervención psicológica sobre un grupo de adolescentes con competencias emocionales deficientes según los aportes de Rafael Bisquerra, los que sustentaron el diagnóstico base para el diseño de la propuesta de éste programa.

Como último aspecto, en el valor metodológico, se debe mencionar que el programa en cuestión se fundamenta en el contexto de la realidad en que viven los adolescentes salvadoreños; será entonces útil y aplicable por profesionales de la psicología



tanto para los sujetos de la investigación como para otros grupos con similares características, sobre los que se puede impactar y de los que se puede sacar como terapeuta, importantes aprendizajes en la praxis de actividades del área socioafectiva así como la reflexión sobre las propias capacidades terapéuticas en la rama de la educación emocional, específicamente el fortalecimiento de competencias emocionales, para poder desarrollar, pulir y evaluar estrategias de intervención con población adolescente que presente deficiencias con las variables en cuestión.



## OBJETIVOS

### General:

- Fortalecer la capacidad de las y los adolescentes para identificar, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones vinculadas a sus habilidades sociales de manera que configuren competencias que contribuyan a su bienestar personal, social y estudiantil.

### Específicos:

- Concientizar a las y los adolescentes sobre la estructura y naturaleza de sus emociones en las interacciones con las personas de su entorno inmediato y la importancia de la sinceridad expresiva como fuente de reciprocidad y simetría en ellas
- Fomentar en los y las adolescentes un comportamiento asertivo que implique la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y emociones, respetando los de las personas que les rodean.
- Desarrollar la capacidad de anticipar, identificar y afrontar resolutivamente los conflictos sociales en la adolescencia con habilidades tanto de negociación como de mediación, considerando la perspectiva y las emociones personales, así como las de los demás.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

**Terapia de conducta aplicada al área escolar:** El área escolar es la más importante para la terapia de conducta, tanto por el número de comportamientos y contextos estudiados como por el de publicaciones que ha generado. Fue el ámbito educativo en el que se desarrollaron los primeros trabajos del condicionamiento operante con sujetos humanos, aplicándolos a problemas evolutivos y de retraso mental. La naturaleza del programa lleva bastante de operante en cuanto a que se persigue el control de la conducta puliéndolo al grado de la competencia, logrando así la disminución de los problemas que pueden aparecer a nivel individual como grupal. A su vez, el hecho de tomar en consideración los aspectos de control del medio, que ejerce especial influencia sobre los y las adolescentes, permite incluir esta terapia como eje de suma importancia.

**Enfoque humanista centrado en la persona:** Como modelo psicoterapéutico, el enfoque centrado en la persona ha tenido el propósito empírico de identificar aquellos factores que facilitan el cambio favorable y duradero en la persona que busca ayuda así como en el terapeuta. Este enfoque acepta que la eficacia psicoterapéutica no depende de la orientación ideológica o de la técnica del psicoterapeuta, sino de la creatividad y eficiencia a la hora de implementar elementos teóricos, metodológicos y prácticos que contribuyan al crecimiento o cambio favorable y duradero de la persona con quien están comprometidos en una relación de ayuda. Esto se sustenta con el hecho que la presente propuesta de programa se enriquece de muchas vertientes independientemente de prejuicios teóricos o metodológicos, y los autores, claro está, han utilizado su creatividad y se han reservado el derecho de modificar técnicas a manera de adaptación para el grupo de adolescentes a quienes va dirigido.

**Psicoterapia de grupo:** Debido a la multiplicidad de los parámetros que se tiene en su teoría y práctica, es muy difícil realizar una clasificación de las terapias grupales. Se debe de considerar que se pueden separar en sus bases teóricas, forma de participación del psicoterapeuta, técnica utilizada, orientación de las metas por obtener, criterios formales, el grupo de pacientes y el grado de amplitud de los mismos. El grupo en cuestión podría clasificarse como transaccional debido a que se hace énfasis en las relaciones primarias interpersonales centrándose en “el aquí y el ahora” aunque también posee rasgos de psicoterapia grupal



gestáltica por esa misma razón además de porque rechaza toda forma de dependencia (el equipo coordinador no protagoniza, sólo facilita).

**Terapia racional emotiva aplicada al grupo:** Se enseñará a los participantes a emplear el método científico con ellos mismos y con los demás, para expresarse con lógica, para estar al tanto de las cosas y para contradecir de modo empírico las cogniciones perturbadoras de los otros miembros. Es terapia racional emotiva aplicada al grupo también porque los objetivos de los asistentes son comprender las raíces de sus síntomas –las competencias emocionales deficitarias- y desenvolverse mejor en sus relaciones interpersonales; entender las dificultades de otros miembros del grupo y ayudarles a minimizar sus perturbaciones para que se sientan bien emocionalmente, llegando así a un cambio no sólo conductual sino filosófico en el que abandonan cualquier forma de autodestrucción y los adolescentes aprenden a aceptarse a sí mismos y a otros como personas humanas que pueden fallar y cometer errores –parte de asertividad-.

**Psicoterapia transpersonal:** La psicoterapia transpersonal está directamente interesada en el reconocimiento, la aceptación y la realización de los estados últimos: unidad, totalidad, verdad última, realidad absoluta, percepción de lo sagrado, experiencia de Dios, así como en descubrir y superar obstáculos y barreras que impiden tal despertar. Es una práctica que va más allá del límite del ego, formando un puente entre los reinos psicológicos y espiritual. Al ser el grupo de participantes adolescentes de un centro educativo católico, este enfoque no será sólo tomado en cuenta sino practicado dentro de las sesiones contempladas.

Cabe mencionar, eso sí, que si bien al asumir este enfoque se trata de integrar los aspectos y los fenómenos menos físicos (biológicos y materiales), los psicológicos (mentales y anímicos) y los espirituales (trascendentes y místicos), su campo de acción difiere de manera importante de aquel que corresponde meramente a las tradiciones religiosas. La finalidad y los objetivos del programa y su praxis se centrarán en la atención de las alteraciones y disfuncionalidades, más que entrar a usurpar funciones místicas y contemplativas de las doctrinas religiosas. Lo que se busca es comprender los alcances remotos de la naturaleza humana facilitando los procesos de identificación-consolidación-desidentificación que favorecen la expansión de la consciencia



## METODOLOGÍA

### Procedimiento metodológico

El programa fue construido tras la primera fase de la investigación titulada “Diagnóstico de competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales en estudiantes de séptimo grado del turno vespertino del Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” del municipio de Zacatecoluca, Departamento de La Paz”, remontando su origen de manera más estricta a la tercera fase que fue la elaboración del diagnóstico y diseño de una propuesta de programa, cuyos pasos a continuación se detallan.

### Fase de elaboración de diagnóstico y diseño de propuesta de programa

1. **Análisis e interpretación de los datos recolectados:** tras el procesamiento de los datos, se procedió a realizar su respectivo análisis para describir las competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales de los sujetos del estudio.
2. **Elaboración de diagnóstico:** procesada y analizada la información, se sistematizaron los resultados para integrar el diagnóstico de competencias emocionales objeto de estudio de la investigación.
3. **Elaboración y aprobación de la propuesta de programa:** descritas las competencias emocionales en los adolescentes del séptimo grado, se diseñó la presente propuesta de programa para intervenir las microcompetencias deficitarias
4. **Evaluación del programa aplicado:** los responsables utilizarán el Cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes para evaluar el cumplimiento de los objetivos tras el cierre del proceso de intervención.

**Población:** La población fue constituida por la totalidad de estudiantes que asisten al Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” entre las edades de 12 a 14 años.

**Sujetos:** La muestra está comprendida por 51 adolescentes, 21 del sexo femenino y 30 del masculino entre las edades de 12 a 14 años que están cursando el séptimo grado de educación básica y que viven en los caseríos aledaños al Complejo Educativo, en



hogares de clase media baja que están en situación de riesgo al vivir en uno de los departamentos más violentos de El Salvador. Los adolescentes en estudio han sido identificados por sus docentes guías con dificultades en las relaciones interpersonales que establecen tanto en el hogar como en la escuela y están expuestos al fenómeno de la violencia por residir en zonas asediadas por pandillas o lugares con elevadas condiciones de marginalidad como lo son los ubicados al norte del municipio viroleño, lo que los puede haber inducido a adoptar conductas disruptivas y disociales, como a la desmotivación escolar y la falta de competencias emocionales para desenvolverse en sociedad

**Institución:** El programa está diseñado para ser aplicado en el Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” ubicado en la avenida José Simeón Cañas, No. 30, que pertenece al municipio de Zacatecoluca, departamento de La Paz. La institución está localizada en el casco urbano de la zona y se puede acceder a ella abordando la ruta 92 que se dirige hacia el Hospital Nacional Santa Teresa. El lugar es de mucha actividad económica por la presencia de algunos negocios informales y microempresas, lo que significa sus habitantes son de clase baja o clase medio baja, en su mayoría empleados que cubren jornadas laborales extensas prestando en su mayoría su fuerza de trabajo a empleadores, con algunos que han emprendido sus negocios propios.

**Numero de sesiones:** 17 sesiones, una de introducción, 15 de fortalecimiento de las competencias deficientes y una de cierre.

**Duración:** Las sesiones están diseñadas para realizarse en un tiempo promedio de 90 minutos.



### Recursos materiales

15 pliegos de papel bond	3 pliegos de durapax	1 cronómetro
15 pliegos de cartulina	Tirro	20 títeres
15 pliegos de cartoncillo	30 Tijeras pequeñas	1 depósito mediano de plástico
100 páginas de colores (variado)	1 máscara de ratón	2 bolsas de globos
50 impresiones	1 máscara de monstruo	1 Dado
400 fotocopias (aprox.) de las diferentes hojas de trabajo	1 Memoria USB de 8 gbs	Caja de tiza
3 Plumones azules	1 Computadora portátil	1 ciento de bolsas plásticas de dos libras
3 plumones negros	1 Cable HDMI	Números del 1 al 50
3 plumones rojos	1 proyector (cañón)	Tarjetas con nombres de los participantes
1 bote grande de pegamento	1 par de bocinas para laptop	
Cinta adhesiva	1 extensión	
1 caja de cartón	1 pliego de papel piedra	
	1 pelota de plástico grande	





## TIPO DE ACTIVIDADES

**Dinámicas:** permitirán el aprendizaje a través de la metodología participativa y la experiencia directa con los fenómenos relacionados a los temas de estudio de cada una de las sesiones.

**Ensamblado de figuras en 3D:** centrada en la capacidad del arte como forma de comunicación, ya que ayuda a expresar sentimientos, facilitando la reflexión, el diálogo, y permitiendo los necesarios cambios en la conducta mediante el aprendizaje significativo.

**Video proyecciones:** los recursos digitales y tecnológicos facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, serán utilizados en este programa en varias de sus jornadas sobre todo porque los adolescentes son sensibles a los estímulos visuales y auditivos, y a través de ellos se puede generar un mensaje con mayor impacto.

**Presentación de diapositivas:** el uso de este recurso didáctico permite un abanico de posibilidades flexibles y modernos que capturan la atención de los participantes adolescentes y que economizan tiempo y recursos materiales.

**Contestación de hojas de trabajo:** la parte cognitiva de los participantes es importante, y la prueba de esas elaboraciones mentales se constatan con los productos que surgen de las temáticas de las sesiones; se han creado y adaptado varios instrumentos que permitirá constatar esa reflexión a la que llegarán los adolescentes.

**Representaciones con títeres:** El Títere es un medio de transferencia muy valioso que facilita la expresión de los sentimientos inconscientes de las personas. Es de alguna manera el cuerpo material en el que el joven proyecta sus pensamientos y le permite traducirlo en recreaciones dramáticas.

**Terapia narrativa:** Las narraciones son la colocación de una serie de acontecimientos relatados en un marco temporal de manera que tengan sentido y nos lleven desde la introducción de una historia hasta la resolución de la misma y se pueden vincular a temáticas específicas para analizarlas y sacarles su aplicación y enseñanza.



**Murales:** los murales serán implementados como métodos de expresión emocional y catarsis que facilitarán el compartir emociones, una de las microcompetencias que se buscan fortalecer.

**Lluvias de ideas:** como una herramienta de trabajo grupal que facilitará el surgimiento de ideas previas o nuevas sobre los diversos temas o problemas planteados en algunas de las sesiones. La lluvia de ideas es una técnica de grupo para generar ideas originales en un ambiente relajado.

**Frases de reflexión:** permiten la elaboración de la opinión analítica y pensada y ayudan como complemento a las enseñanzas de la teoría de los temas a abordar.

**Rompecabezas:** como método lúdico, generarán aprendizajes mediante el contacto directo con el juego y permitirán un conocimiento significativo.

**Discusiones dirigidas:** como técnica de dinámica de grupos en la que los miembros discuten de forma libre, informal y espontánea sobre un tema, bajo la guía del equipo de coordinadores, permitirá economizar tiempo y facilitar la fluidez de los aportes en las sesiones.

**Técnicas de relajación:** serán actividades que facilitarán a los adolescentes participantes la reducción de su tensión física y/o mental producto de las emociones desbordadas en sus interacciones sociales.

**Galerías:** como método para presentar resultados del trabajo de los subgrupos que propiciará la profundización y aplicación de los conocimientos de las sesiones.

**Presentación de imágenes:** los iconos gráficos juegan un papel muy importante en la Gestalt de la persona, elemento que se busca estimar para su discusión



# SESIÓN

# INTRODUCTORIA



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**SESIÓN DE PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA  
“INTRODUCCIÓN A LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA DIMENSIÓN SOCIAL”**

**Objetivo general:** Desarrollar el proceso de introducción al programa de fortalecimiento de competencias emocionales mediante la presentación de los resultados de la investigación con el grupo de participantes y definir las competencias emocionales de la dimensión social.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Desde el momento que se acerque el primer miembro del grupo de participantes al lugar acordado, el terapeuta deberá adoptar una postura de anfitrión e instar a los recién llegados a tomar uno de los asientos, los cuales deben estar ya ordenados y en disposición circular. Cuando los miembros se sienten, se les entregará un gafete <sup>23</sup> y un plumón para que escriban su nombre y se lo coloquen en el cuello con ayuda de un trozo de lana. Una vez todos los miembros estén presentes en el salón, el responsable dará el respectivo saludo. Luego se pasará el control de asistencia <sup>24</sup> que todos los participantes deben firmar	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pliego de papel bond</li> <li>- Plumones azul y negro</li> <li>- Tirro</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de la jornada</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “Juego de globos”	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud	Luego de la bienvenida, se realizará una dinámica de animación que en este caso será el juego de Pisar Globos, pero por un giro	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 51 globos</li> <li>- 51 tiras de lana de</li> </ul>	7 minutos

<sup>23</sup> Ver anexo 2: Diseño de gafetes

<sup>24</sup> Ver anexo 3: Control de asistencia a las sesiones



	positiva la jornada	diferente: A cada miembro del grupo se le amarrará a la pierna izquierda un globo inflado que contendrá en su interior un número del 1 al 51. Cuando se dé la señal, los miembros del grupo comenzarán a reventarle el globo a sus contrincantes. Cuando le exploten su globo a un miembro, este deberá tomar el papelito en su interior y ver el número que le correspondió. Este número indicará el orden en que se presentarán al grupo diciendo su nombre, su edad y sus expectativas sobre el taller, las que se plasmarán en el cartel “expectativas del programa” <sup>25</sup>	<p>46 cm</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Números del 1 al 50</li> <li>- Pliego de papel bond</li> <li>- Tirro</li> <li>- Plumones</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartel de expectativas del programa</li> </ul>	
Exploración de conocimientos previos	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre la asertividad	<p>Uno de los responsables de dirigir la jornada, se planteará a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- ¿Qué saben ustedes de la palabra “emoción”?</li> <li>2- ¿Qué conocen ustedes de la palabra “competencia”?</li> <li>3- ¿Qué son las competencias emocionales?</li> <li>4- ¿Por qué son importantes?</li> </ol>	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones azul y negro de pizarra</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <p>Ninguno</p>	8 minutos
Profundización del tema	Explicar los principales términos a utilizar en el programa	Un miembro del equipo de coordinadores presentará las diapositivas con el tema de “Competencias emocionales” <sup>26</sup> donde explicará cada uno de los términos importantes del programa y socializará las respuestas teóricas a las preguntas	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laptop</li> <li>- Extensión</li> <li>- Proyector</li> <li>- Cable HDMI</li> <li>- Mesa</li> </ul>	10 minutos

<sup>25</sup> Ver anexo 4: “Cartel de expectativas del programa”

<sup>26</sup> Ver anexo 5: Presentación con el tema Competencias emocionales



		planteadas en la exploración de conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- USB con presentación de diapositivas</li> <li>- Tirro</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <p>Presentación del tema de competencias emocionales</p>	
Presentación del programa	Que las y los participantes conozcan elementos básicos sobre la asertividad y los estilos de relación interpersonal	El equipo de coordinadores deberá hacer del conocimiento del grupo terapéutico el programa de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social, los objetivos que se persiguen con el taller y la importancia de que participen en el mismo, para lo que se apoyará de una presentación de diapositivas <sup>27</sup> . Será un momento donde se compartirá la estructura y organización general de las sesiones con los adolescentes participantes y se despejarán posibles dudas que éstos tengan sobre el mismo	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laptop, extensión, proyector, cable HDMI, mesa, USB con presentación de diapositivas y tirro</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del programa de competencias emocionales de la dimensión social.</li> </ul>	20 minutos

<sup>27</sup> Ver anexo 6: Presentación del programa



<p>Establecimiento de normas de convivencia</p>	<p>Construir las reglas de interacción que regirán las jornadas del programa de intervención para regular el comportamiento de los participantes</p>	<p>Un miembro del equipo de coordinadores dará lectura al anexo “La importancia de respetar la opinión de los demás”<sup>28</sup> y conectará la lectura con una reflexión sobre lo importante que es ceñirse a pautas de interacción saludables, y que por tanto es necesario construir normas de convivencia. Luego pedirá a los participantes que construyan esas normas, tomando en cuenta a las que ellos como coordinadores pueden inducir y que están contempladas en el anexo propuesta de normas de convivencia<sup>29</sup>. Las normas construidas y aceptadas por el grupo se colocarán en un cartel<sup>30</sup></p>	<p><b><u>Materiales:</u></b>                  - Cinta adhesiva                  - Plumones negro y azul                  - Pliego de cartulina  <b><u>Humanos:</u></b>                  - Equipo de coordinadores                  - Adolescentes participantes  <b><u>Técnicos:</u></b>                  - Lectura: La importancia de respetar la opinión de los demás                  - Propuesta de normas de convivencia                  - Cartel de normas de convivencia</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Firma de consentimiento</p>		<p>Una vez planteado el programa psicoterapéutico y despejadas las dudas, se le entregará a cada miembro un consentimiento informado<sup>31</sup>, y se les leerá en voz alta. Los que estén de acuerdo de participar en el programa, deberán firmarlo y devolverlo a los terapeutas</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b>                  - Fotocopias de consentimiento de informado según el número de participantes                  - Lapicero azul  <b><u>Humanos:</u></b>                  - Equipo de</p>	<p>10 minutos</p>

<sup>28</sup> Ver anexo 7: La importancia de respetar la opinión de los demás.

<sup>29</sup> Ver anexo 8: Propuesta de normas de convivencia.

<sup>30</sup> Ver anexo 9: Cartel de Normas de convivencia.

<sup>31</sup> Ver anexo 10: Consentimiento de informado.



			coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> - Consentimiento de informado	
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	El equipo de coordinadores dará las palabras de cierre de la jornada felicitando a los adolescentes participantes por su involucramiento y asistencia, luego compartirá un refrigerio	<b>Materiales:</b> - Galletas según el número de participantes <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno	5 minutos





# SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA: COMPARTIR EMOCIONES



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**PRIMERA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA COMPARTIR EMOCIONES:  
“CONOCIENDO MIS EMOCIONES PRIMARIAS”**

**Objetivo general:** Que los participantes comprendan que son las emociones primarias para generar conciencia emocional y la importancia de reconocerlas adecuadamente.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Se brinda la bienvenida a cada participante por parte de los coordinadores; se facilita la anotación de lista de asistencia. Se coloca el tema y el objetivo de la jornada para desarrollar su explicación, se compartirá así mismo la agenda de la jornada y se distribuirán los gafetes elaborados en la sesión de inducción.	<b>Materiales:</b> - Gafetes. - Lana. - Lista de asistencia. <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno.	5 minutos
Dinámica de ambientación: “Terremoto”.	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	Se separan a los jóvenes en tríos; dos de ellos serán la casa y el otro el inquilino. La casa de toman de las manos y el inquilino queda al centro de los dos. Cuando los coordinadores digan “casa”; los que lo son se separan y se mueven por el entorno. Cuando se dice “inquilino” es éste quien se mueven, a la orden de “Terremoto” todos se desordenan; se sigue así consecutivamente.	<b>Materiales:</b> Ninguno. <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno.	7 minutos



<p>Exploración de conocimientos previos: galería emocional.</p>	<p>Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre las emociones que conocemos.</p>	<p>Se hace la conformación de grupos de 5 jóvenes donde se les facilita material didáctico; cada grupo conformado plasma en el papelógrafo de manera creativa las emociones principales o primarias que conocen según como se ha aprendido. Posteriormente cada grupo pega su material (cartel en las paredes de su aula); con la finalidad de generar una galería de emociones<sup>32</sup>. Además, se presentará un cartel según como se clasifican las emociones primarias y secundarias.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b>                  - Pliegos de papel bond.                  - Plumones.                  - Colores.                  - Pega en barra.                  - Páginas de colores.  <b><u>Humanos:</u></b>                  - Equipo de investigadores                  - Adolescentes participantes.  <b><u>Técnicos:</u></b>                  Ninguno.</p>	<p>8 minutos</p>
<p>Profundización del tema: ¿Qué son las emociones?</p>	<p>Que las y los participantes conozcan elementos básicos sobre emociones primarias.</p>	<p><b>¿Qué son las emociones?</b>, el coordinador solicita que los jóvenes realicen un círculo ya que se brindará lectura al cuento de Pedro y Sara<sup>33</sup> en la cual deberá de prestar atención. Posteriormente se hace una lluvia de ideas con la pregunta generadora: ¿qué emociones primarias detectamos?; al momento de la explicación se retomará el cartel de las emociones primarias y el listado de lo que comprenden cada una de ellas<sup>34</sup>.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b>                  Copias de los anexos.  <b><u>Humanos:</u></b>                  - Equipo de investigadores                  - Adolescentes participantes.  <b><u>Técnicos:</u></b>                  Ninguno.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Aplicación de conocimientos</p>	<p>Recordar situaciones vividas. Descubrir emociones propias. Comparar emociones propias y ajenas.</p>	<p>Se conforman grupos por afinidad de 8 personas y se desarrollara la técnica de <b>emociones de la semana</b>; el coordinador pedirá a los jóvenes que recuerden situaciones que haya vivido durante la</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b>                  - Copias.                  - Lapiceros.  <b><u>Humanos:</u></b>                  - Equipo de</p>	<p>45 minutos</p>

<sup>32</sup> Ver anexo 11. Emociones primarias y secundarias.

<sup>33</sup> Ver anexo 12. Cuento de Pedro y Sara.

<sup>34</sup> Ver anexo 13. Emociones primarias y como están comprendidas.



		<p>semana; se darán 15 minutos para que cada joven recuerde y complemente el cuadro de las emociones<sup>35</sup>; en el cuadro escribirá situaciones que hayan generado emociones: alegría, tristeza, miedo e ira/enojo. Completado el cuadro se procede a conversar acerca de lo escrito acerca de las emociones que se ha sentido en el transcurso de la semana; todos deben de participar en la puesta en común dentro de los grupos.</p> <p>Se lleva a cabo una pequeña plenaria general en la cual participa una persona por grupo (cómo mínimo) para expresar situaciones que se hayan tenido en común y las emociones que coincidieron con esa emoción.</p> <p>Se debe constatar que cada persona vive de manera diferente cada situación, lo que hace que las emociones puedan ser diferentes. Ejemplo: Ir al médico. A uno le puede dar miedo, a otra tristeza o alegría. Educación emocional.</p> <p><b>Orientaciones:</b> fomentar la participación para que todos participen, no permite que nadie se burle de ninguna aportación ni de ninguno de sus compañeros. Todas las aportaciones son válidas, en ningún momento se debe menospreciar una idea u opinión o considerar que no era correcta la emoción para aquella situación. Cada uno siente de manera diferente y, por tanto, la misma situación puede producir a cada uno emociones diferentes.</p>	<p>investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b>Técnicos:</b> Ninguno.</p>	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	--

<sup>35</sup> Ver anexo 14. Cuadro de mis emociones.



<p>Evaluación de la jornada</p>	<p>Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.</p>	<p>Se realizará por medio de la caja mágica en la cual contendrá preguntas como: ¿Qué ha sido lo más interesante de la sesión?, ¿qué ha sido lo que menos le ha gustado?, ¿cómo se ha sentido en la jornada?, ¿ha encontrado dificultades para realizar las actividades y cuáles?, ¿qué ha aprendido de nuevo?</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b>                  - Caja                  - Preguntas.  <b><u>Humanos:</u></b>                  - Equipo de investigadores                  - Adolescentes participantes.  <b><u>Técnicos:</u></b>                  Ninguno.</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Cierre y despedida</p>	<p>Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada</p>	<p>Los coordinadores felicitaran a los jóvenes por su participación y se recordará del desarrollo de la próxima sesión.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b>                  Ninguno.  <b><u>Humanos:</u></b>                  - Equipo de investigadores                  - Adolescentes participantes.  <b><u>Técnicos:</u></b>                  Ninguno.</p>	<p>5 minutos</p>



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**SEGUNDA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA COMPARTIR EMOCIONES:  
¿PORQUÉ COMPARTIMOS LAS EMOCIONES?**

**Objetivo general:** Que los participantes la importancia de compartir las emociones.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Se brinda la bienvenida a cada participante por parte de los coordinadores; se facilita la anotación de lista de asistencia. Se coloca el tema y el objetivo de la jornada para desarrollar su explicación, se comparte la agenda de la jornada y se hace la entrega del gafete con el nombre a cada uno.	<b>Materiales:</b> - Gafetes. - Lana. - Lista de asistencia. <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno.	5 minutos
Dinámica de ambientación: Las Olas.	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	Se realiza un círculo con las sillas de trabajo el coordinador brinda la indicación siguiente: "Ola a la derecha": todos se paran de sus sillas, realizan un giro a la derecha, levantar los brazos, sacudir el cuerpo y volver a sentarse. "Ola a la izquierda": se realizará el mismo ejercicio sólo que girando a la izquierda. "Tempestad": se deberán de cambiar de asientos (la persona que coordina deberá de sentarse y el joven que quede sin asiento	<b>Materiales:</b> Ninguno  <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno	7 minutos



		continuará dirigiendo la dinámica). Se solicitan a 3 o 4 participantes que comenten la temática de la jornada anterior.		
Exploración de conocimientos previos: “Acción y reacción”.	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre cómo hemos estado compartiendo nuestras emociones.	<p>El coordinador explica que todas nuestras acciones provocan reacciones en nuestro entorno, incluso en nosotros mismos. Es necesario descubrirlas e identificar la importancia de conocerlas y de regular la manifestación de nuestras emociones.</p> <p>Se solicita una persona voluntaria que será el invitado especial. Por un momento saldrá del salón y volverá a entrar para ser presentado al grupo.</p> <p>El coordinador explicará que el invitado, se trata de un personaje famoso que nos ha venido a visitar. Éste se colocará en medio, a ser posible frente a todos para poder ser observado por todo el grupo. A continuación, se les pedirá que saluden al invitado diciendo cosas agradables y hablándole en tono suave. Durante 1 minuto se dejará que hablen con el invitado y, a la vez, que observe la reacción de éste al recibir sus mensajes. Pasado el tiempo se les pedirá que griten, den palmadas y patadas en el suelo, hasta que pasado otro minuto dar una señal les indique que deben parar; tendrán que detenerse y permanecer en el máximo silencio durante un tiempo similar al anterior.</p> <p>Una vez finalizada la experiencia se sentarán en su sitio y se llevará a cabo una reflexión grupal sobre lo ocurrido. Para ello el coordinador les preguntará: ¿Cuál ha sido la reacción del invitado ante vuestros saludos?,</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	8 minutos



		<p>¿Y ante los gritos?, ¿Y en el momento de silencio?</p> <p>Se intentará que los jóvenes sean conscientes de que, según se actúa, se producen diferentes reacciones, tanto en el entorno como en ellos mismos. Se reflexionará sobre la influencia de cada uno en su propio medio, lo que facilitará la regulación de la manifestación de las emociones.</p>		
Profundización del tema: Emociones.	Que las y los participantes conozcan elementos básicos sobre de las emociones	Se presenta el cortometraje de las emociones (ver carpeta de videos); se hacen preguntas generadoras: ¿Qué no me gusta expresarle a mis padres?, ¿Qué emociones comparto con mis compañeros?, ¿qué comparto con mis amigos?	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Video.</li> <li>- Cañón.</li> <li>- Laptop.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <p>Ninguno.</p>	15 minutos
Aplicación de conocimientos: “¡Sentimos y vivimos!”	<p>Descubrir emociones frente a determinadas circunstancias.</p> <p>Asociar emociones a sucesos de la vida diaria.</p>	<p>El coordinador explica: que nuestro cuerpo se ve alterado por situaciones externas que pueden influir en las emociones, predisponiendo a las personas a actuar de una manera u otra en función de dicha situación.</p> <p>Se llevará en papelógrafos una ficha para el registro de información donde cada parte señalará un color con una emoción diferente<sup>36</sup>.</p>	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 fichas de colores que representen las emociones a trabajar.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> <li>- Adolescentes</li> </ul>	45 minutos

<sup>36</sup> Ver anexo 15: Ficha de recogida de información.





		<p>Se entrega a cada joven 6 fichas<sup>37</sup>. Cada una de un color y con el nombre de una emoción, según la ficha en el papelógrafo. El coordinador planteará situaciones de la vida diaria y los jóvenes contestarán a cada situación levantando la ficha de la emoción que crea vivir ante dicha situación. Se anotarán en el papel. Se irán planteando situaciones hasta que se hayan nombrado todas las emociones planteadas.</p> <p>Se reflexionará sobre la diversidad de emociones experimentadas y sobre cómo las emociones de cada uno pueden verse alterada por situaciones externas.</p> <p><b>Orientaciones:</b> Esta actividad permite trabajar situaciones vividas y no resueltas en un momento dado de la vida, teniendo en cuenta que, si sale a flote, un conflicto se debe resolver. También puede servir para reflexionar sobre las diferentes emociones vividas por cada persona ante un mismo conflicto o situación. Es de mencionar que se mencionará las diferentes situaciones socio-económicas.</p>	<p>participantes.</p> <p><b>Técnicos:</b> Ninguno</p>	
Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	El coordinador solicita que se haga un círculo; se les explica que deberán irse enumerando en voz alta y que a todos los que les toque un múltiplo de tres (3, 6, 9, 12, 15, etc.) o un número que termine en tres (13, 23, 33, 43, etc.) deberán decir <b>¡Bum!</b> en lugar del número; la persona que sigue deberá continuar la numeración. Ejemplo: La primera	<p><b>Materiales:</b> Ninguno</p> <p><b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p>	5 minutos

<sup>37</sup> Ver anexo 16. Fichas de las emociones.



		<p>persona empieza diciendo UNO, el siguiente DOS, el que sigue (al que le corresponde decir TRES) dice ¡Bum!, el siguiente dice CUATRO, etc.</p> <p>El participante que no dice ¡Bum! o el que se equivoca con el número siguiente se le realizará una pregunta de evaluación de la jornada: ¿Qué ha sido lo más interesante de la sesión?, ¿qué ha sido lo que menos le ha gustado?, ¿cómo se ha sentido en la jornada?, ¿ha encontrado dificultades para realizar las actividades y cuáles?, ¿qué ha aprendido de nuevo?</p> <p>Se vuelve a iniciar la numeración por el número UNO. La numeración debe decirse rápidamente; si un participante se tarda mucho (más de tres segundos) también se le podrá realizar una pregunta.</p>	<p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	Los coordinadores cierran la jornada con el recordatorio de desarrollo de la próxima sesión.	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	5 minutos



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**TERCERA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA COMPARTIR EMOCIONES:  
“EL VALOR DE SER SENSIBLE”**

**Objetivo general:** Generar espacios donde los participantes puedan poner en práctica la identificación de la sensibilidad y empatía en la actualidad.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Se brinda la bienvenida a cada participante por parte de los coordinadores; se facilita la anotación de lista de asistencia. Se coloca el tema y el objetivo de la jornada para desarrollar su explicación.	<b>Materiales:</b> - Control de asistencia. <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno.	5 minutos
Dinámica de ambientación: Alfil, Caballero y Jinete	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	El coordinador divide a los participantes en parejas, cada pareja se enumera del 1 al 2, las parejas se separan para formar 2 círculos grandes, tomados de la mano de espalda (viendo para afuera del círculo), los numero 1 formaran un circulo y los numero 2 el otro. La dinámica consiste en hacer 3 posiciones con tu pareja: Alfil, Caballero o Jinete. El animador las explica antes de empezar la dinámica. <b>Alfil:</b> uno carga al otro en posición de recién casado. <b>Caballero:</b> uno de los dos se	<b>Materiales:</b> Ninguno <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno	7 minutos



		<p>arrodilla en una pierna y el otro se sienta sobre la otra. <b>Jinete:</b> uno de las dos personas carga al otro con la espalda.</p> <p>Cuando el animador comience la dinámica los dos círculos empiezan a girar rápido, cuando el animador diga: <b>¡Alfil!, ¡Caballero! o ¡Jinete!</b>; se rompen los círculos y las parejas deben buscarse y hacer lo más rápido la posición de acuerdo a la indicación.</p> <p>Se solicitan a 3 o 4 participantes que comenten la temática de la jornada anterior.</p>		
Exploración de conocimientos previos: sensibilidad y empatía, ¿es lo mismo?	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre sensibilidad y empatía, ¿es lo mismo?	El coordinador brinda 2 tarjetas de colores (rosada y amarilla); en la cual los participantes deben de escribir ¿qué es sensibilidad? en la tarjeta de color rosada y ¿qué es empatía? en la tarjeta de color amarilla. Se brinda 2 minutos donde los jóvenes contestan y a medida terminan colocan su tarjeta el papelógrafo. Se hace un análisis de la comparación de los conceptos.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Post-it.</li> <li>- Papelógrafo.</li> <li>- Tirro.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <p>Ninguno</p>	8 minutos
Profundización del tema	Que las y los participantes conozcan elementos básicos sobre conociendo la sensibilidad y la empatía	Se prosigue con la explicación de ambos conceptos y sus características con el apoyo de carteles <sup>38</sup> , se hacen grupos de 7 u 8 personas en la cual se les entregará 1 imagen <sup>39</sup> de la cual deberán de conversar si pertenece a sensibilidad o empatía; posteriormente se realizará una pequeña plenaria del porque la clasifican de esa forma.	<p><b>Materiales:</b></p> <p>Impresiones</p> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <p>Ninguno</p>	15 minutos

<sup>38</sup> Ver anexo 17: Definiciones de sensibilidad y empatía.

<sup>39</sup> Ver anexo 18: Imágenes de sensibilidad y empatía.



<p>Aplicación de conocimientos</p>	<p>Que los participantes analicen detalladamente lo empático y sensible que son en su diario vivir.</p>	<p>El coordinador entrega a cada participante una copia del “<b>Mapa de empatía</b>”<sup>40</sup>; se explica que funciona para poder comprender de una mejor manera a las personas que están en nuestro entorno, pero a su vez identificar lo se siente y saber que poder expresar. Se trabaja de manera individual y se prosigue con la realización de la puesta en común de 5 participantes. Además de dialoga acerca de la complicación o limitaciones que se hayan presentado al realizar el ejercicio.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Copias.</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>45 minutos</p>
<p>Evaluación de la jornada</p>	<p>Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.</p>	<p>Se realiza el buzón de sugerencias; en la cual se les facilita las preguntas de evaluación impresas a cada participante<sup>41</sup>: ¿Qué ha sido lo más interesante de la sesión?, ¿qué ha sido lo que menos le ha gustado?, ¿cómo se ha sentido en la jornada?, ¿ha encontrado dificultades para realizar las actividades y cuáles?, ¿qué ha aprendido de nuevo?</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Copias. - Caja de sugerencias</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Cierre y despedida</p>	<p>Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada</p>	<p>Los coordinadores cierran la jornada con el recordatorio de desarrollo de la próxima sesión.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno.</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>5 minutos</p>

<sup>40</sup> Ver anexo 19: Mapa de empatía.

<sup>41</sup> Ver anexo 20: Hoja de evaluación.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**CUARTA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA COMPARTIR EMOCIONES:  
“RECONOCIENDO MIS EMOCIONES”**

**Objetivo general:** Generar condiciones en la cual los participantes pueden identificar sus emociones reales de acuerdo a las situaciones que vivencia.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Se brinda la bienvenida a cada participante por parte de los coordinadores; se facilita la anotación de lista de asistencia. Se coloca el tema y el objetivo de la jornada para desarrollar su explicación; se hace la entrega de un gafete a cada uno.	<b>Materiales:</b> - Gafetes. - Lana. - Lista de asistencia. <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno.	5 minutos
Dinámica de ambientación: ¿Empezó el movimiento?	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	Se realiza un círculo y se solicita a una persona voluntaria para salir del salón; el coordinador brinda la consigna de “Todos los participantes están sentados en círculo. El grupo acuerda quien va iniciar el movimiento”. Cuando inicia el desarrollo; el compañero seleccionado inicia un movimiento y todos deben seguirlo; por ejemplo: mover la cabeza, hacer una mueca, mover el pie, tocar diferentes tipos de instrumentos musicales,	<b>Materiales:</b> Ninguno <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> ninguno	7 minutos



		etc. Mientras que el joven que salió debe descubrir quién inició el movimiento y tiene tres oportunidades de identificarlo, sino logra identificar quien inicio el movimiento debe hará un breve recordatorio acerca de la sesión anterior.		
Exploración de conocimientos previos: Gol de lapiceros.	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre reconociendo las emociones	Se hace un solo circulo con todos los participantes sin movilizarse se van a enumerar 1 y 2 hasta completar el circulo; uno de los coordinadores será el inicio de la entrega de los plumones donde los números 1 es un equipo y los números 2 son otro equipo; de esa manera pasaran los plumones hasta llevar al punto donde se brindaron; el primero que llegue tiene punto; mientras los que llegan de segundo se les hará presuntas retroalimentando acerca de la jornada anterior.	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos plumones.</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ninguno</li> </ul>	8 minutos
Profundización del tema: "Reconocimiento de las emociones ajenas"	Que las y los participantes conozcan elementos básicos sobre reconocimiento de las emociones ajenas	Se hace una exposición con el apoyo de carteles para la explicación donde se define lo que es reconocimiento de emociones ajenas, el tema de la empatía y sus niveles; además, se retoman las emociones agradables y desagradables	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carteles</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ninguno</li> </ul>	15 minutos
Aplicación de conocimientos: "¿Entendemos lo mismo?"	Expresar órdenes. Recibir mensajes. Interpretar el mensaje a través del dibujo.	El aprendizaje es una actividad de naturaleza social, con incidencia en las estructuras internas de las personas. Comunicamos a través de la palabra, pero ¿se comprende lo que se trasmite? ¿Entendemos lo que se quiere decir? ¿O cada uno hace su composición de lo que percibe? A menudo la	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carteles.</li> <li>- Páginas.</li> <li>- Papel bond</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> </ul>	45 minutos



		<p>incomprensión de la información puede provocar conflictos y emociones que interfieran en las relaciones sociales, especialmente en la comunicación. Veamos si es fácil interpretar las órdenes dadas.</p> <p><b>Orientaciones:</b> Se trata de valorar lo difícil que puede ser interpretar todo aquello que se nos quiere explicar, lo que puede llevar a un conflicto (yo he dicho esto y tú has hecho o has dicho aquello). Por ello es conveniente siempre optar por las emociones y actitudes que ayudan a comprender a los demás, a generar una buena comunicación y evitar entorpecerla. El dibujo debe ser abstracto, o que no se pueda describir con una palabra, para dificultar la descripción. Por ejemplo, un círculo en la parte inferior, un cuadrado dentro de él, dos rectángulos alargados uno a cada lado...</p> <p>Se puede preparar en una transparencia para que a la hora de mostrarla llegue de forma clara a todo el grupo.</p> <p><b>Procedimiento:</b> Se pedirá un voluntario que deberá explicar al resto de la clase un dibujo<sup>42</sup>. Para ello se les facilitará una hoja de papel y lápiz y se les pedirá que hagan un dibujo en función de las órdenes dadas.</p> <p><b>Nadie puede ver el dibujo que realiza el compañero.</b> El voluntario explicará al resto del grupo el dibujo. Para ello se pondrá en pie junto a la pizarra mirando al grupo y describirá el dibujo dado, teniendo en cuenta</p>	<p>- Adolescentes participantes.</p> <p><b>Técnicos:</b> Ninguno</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	--

<sup>42</sup> Ver anexo 21: Modelo de dibujo a describir.





		<p>que solamente se puede explicar con palabras, como si hablara con sus compañeros por teléfono. Los participantes interpretarán lo que el voluntario les comunica dibujando en el papel, pudiendo preguntar todo aquello que no se entienda. La actividad se dará por finalizada en el momento en que todos crean tener el dibujo según las instrucciones dadas.</p> <p><b>Puesta en común:</b> El voluntario enseñará el dibujo al resto del grupo y compararán los dibujos realizados con el del instructor. Se entrará en un análisis para ver las diferencias detectadas en la realización del dibujo, identificando las razones de por qué se han producido. Se observarán también las emociones experimentadas a lo largo del trabajo y las circunstancias que las han provocado.</p> <p>Se busca generar un debate por medio de las preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Los dibujos son todos iguales?</li> <li>2. ¿Creéis que cuando hablamos los demás entienden lo mismo que queremos explicar?</li> <li>3. ¿Qué emociones habéis experimentado al no interpretar todos lo mismo?</li> </ol>		
Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Se realiza el baile del globo en la cual se facilitan globos con preguntas de evaluación de la jornada <sup>43</sup> dentro de cada uno de ellos: ¿Qué ha sido lo más interesante de la sesión?, ¿qué ha sido lo que menos le ha gustado?, ¿cómo se ha sentido en la	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Globos.</li> <li>- Preguntas.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> </ul>	5 minutos

<sup>43</sup> Ver anexo 22: Preguntas de evaluación



		jornada?, ¿ha encontrado dificultades para realizar las actividades y cuáles?, ¿qué ha aprendido de nuevo?	- Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno.	
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	Los coordinadores felicitaran a los participantes por su participación y se recordará del desarrollo de la próxima sesión.	<b>Materiales:</b> Ninguno.  <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.  <b>Técnicos:</b> Ninguno.	5 minutos



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**QUINTA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA COMPARTIR EMOCIONES:  
“AUTORREGULANDO MIS EMOCIONES”**

**Objetivo general:** Que los participantes practiquen herramientas de regular sus propias emociones para fortalecer las habilidades sociales de su entorno.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Se brinda la bienvenida a cada participante por parte de los coordinadores; se facilita la anotación de lista de asistencia. Se coloca el tema y el objetivo de la jornada para desarrollar su explicación; se hace la entrega de un gafete a cada uno.	<b>Materiales:</b> - Gafetes. - Lana. - Lista de asistencia. <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno.	5 minutos
Dinámica de ambientación: “Sansón, Dalila y el León”	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	El coordinador indica que se realicen dos grupos con igual cantidad de personas; esto con la finalidad para realizar la dinámica de Sansón, Dalila y el León; en la cual cada uno de ellos vencen a otros; por ejemplo: Dalila a Sansón, Sansón al León y el León a Dalila.	<b>Materiales:</b> Ninguno. <b>Humanos:</b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno	7 minutos



<p>Exploración de conocimientos previos: La risa.</p>	<p>Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre la percepción y las emociones.</p>	<p>EL coordinador pide a los participantes que hagan dos filas y se pongan frente a frente; los de una fila serán A y los de la otra serán B. Durante un minuto cada A debe hacer reír al B y el B no debe reírse. El siguiente minuto todos los B hacen reír a los A. No vale hacer cosquillas para hacer reír. No vale cerrar los ojos para no reírse.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>8 minutos</p>
<p>Profundización del tema: La autorregulación.</p>	<p>Que las y los participantes conozcan elementos básicos de autorregulación.</p>	<p>Se inicia presentado el vídeo de “conflictos” para generar discusión de cómo autorregular las emociones. Posteriormente se brinda la explicación de ¿Qué es la autorregulación?; es la habilidad de una persona para controlar su comportamiento. Esta se desarrolla con el tiempo e involucra muchos aspectos del desarrollo social, emocional y cognitivo. La autorregulación puede considerarse como la integración exitosa de la emoción y la percepción que da como resultado un comportamiento apropiado.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Cañón. - Laptop. - Video</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Aplicación de conocimientos: “El semáforo”</p>	<p>Desarrollar la autorregulación emocional mediante el afrontamiento mediado de situaciones que pueden provocar exaltación y alegría.</p>	<p>Se desarrolla la técnica “el semáforo emocional”; en el consta de tres principales elementos:</p> <p><b>1. Rojo: pararse.</b> Cuando no podemos controlar una emoción (sentimos mucha rabia, queremos agredir a alguien, nos ponemos muy nerviosos) tenemos que pararnos como cuando un coche se encuentra con la luz roja del semáforo.</p> <p><b>2. Amarillo: pensar.</b> Después de detenerse es el momento de pensar y darse cuenta del problema que se está planteando y de lo que</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Copias. - Lapiceros</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de investigadores - Adolescentes participantes.</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>45 minutos</p>



		<p>se está sintiendo.</p> <p><b>3. Verde: Solucionarlo.</b> Si uno se da tiempo de pensar puede surgir alternativas o soluciones al conflicto o problema; es la hora de elegir la mejor solución.</p> <p>Para su desarrollo los participantes se auxiliarán de la hoja de registro<sup>44</sup> en la cual redactaran una situación que ha sido muy conflictiva para cada uno de ellos.</p>		
Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Se realiza un árbol; donde los participantes hacen una evaluación general: en las <b>raíces</b> aspectos que elementos que hicieron falta, en el <b>tronco</b> las que han sido reforzadas por temas que ya conocían; en la <b>copa o frutos</b> las temáticas nuevas y los aprendizajes que se pondrán en práctica	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papelógrafo.</li> <li>- Post-it o tarjetas.</li> <li>- Tirro.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <p>Ninguno</p>	5 minutos
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	Los coordinadores felicitaran a los participantes por su participación y se recordará del desarrollo de la próxima sesión.	<p><b>Materiales:</b></p> <p>Ninguno.</p> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de investigadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <p>Ninguno.</p>	5 minutos

<sup>44</sup> Ver anexo 23: Hoja de registro “El semáforo emocional”.



# SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA: ASERTIVIDAD



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**PRIMERA SESIÓN DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD:  
“CONOCIENDO LAS FORMAS DE RELACIONARNOS”**

**Objetivo general:** Estimular el desarrollo de un comportamiento asertivo mediante la concientización sobre los estilos de relación interpersonal para que los/as adolescentes logren un equilibrio entre la agresividad y la pasividad

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	El equipo de coordinadores, se presentará en el lugar y hora acordados para la sesión terapéutica, saludará a los asistentes para establecer rapport y compartirá el nombre de la jornada de trabajo junto con el objetivo y la agenda de la misma.	<b>Materiales:</b> - Pliego de papel bond, plumones azul y negro; y tirro <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores y adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> - Agenda de la jornada	5 minutos
Dinámica de ambientación “El monstruo y el ratón”	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	La dinámica de ambientación se titula “El monstruo y el ratón”, que es una variable del gato y el ratón más acorde al tema de asertividad. Todos los participantes deberán formar un círculo, uno de ellos será elegido como monstruo y deberá quedarse afuera y se colocará una máscara <sup>45</sup> para identificarse.	<b>Materiales:</b> - Mascara de ratón - Máscara de monstruo <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes	7 minutos

<sup>45</sup> Ver anexo 24: Máscara de monstruo



		<p>Otro será elegido como ratón y deberá colocarse al centro también con una máscara<sup>46</sup>. El monstruo desde afuera deberá gritarle muy furioso al ratón, quien contestará tímidamente y suave, comenzando el siguiente dialogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monstruo: Ratón, ratón, ¿Qué estas comiendo?</li> <li>- Ratón: Papel y tusa</li> <li>- Monstruo: ¿A que me das?</li> <li>- Ratón: No, no te doy</li> <li>- Monstruo: ¿A que sí?</li> <li>- Ratón A que no</li> <li>- Monstruo: ¡A que te caso ratón!</li> <li>- Ratón: ¡A qué no, monstruo ladrón!</li> </ul> <p>Al terminar el dialogo, el monstruo tratará de entrar en la rueda, los participantes trataran de cerrarle el paso y el ratón saldrá corriendo hasta que lo alcanzan o se termina el tiempo, entonces se comienza un nuevo juego, que se repite dos o tres veces con otros participantes y luego se da por finalizada.</p>	<p>participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno</p>	
Exploración de conocimientos previos	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre la asertividad	<p>Uno de los responsables de dirigir la jornada, les planteará a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- ¿Qué saben de la palabra asertividad?</li> <li>2- ¿Qué maneras de comportarse conocen ustedes?</li> </ol> <p>Después de la discusión de las respuestas, el equipo de coordinadores les repartirá a los participantes el test de asertividad<sup>47</sup>, haciendo</p>	<p><b>Materiales:</b> - Plumones azul y negro de pizarra <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p>	8 minutos

<sup>46</sup> Ver anexo 25: Máscara de ratón

<sup>47</sup> Ver anexo 26: Test de asertividad





		hincapié en que es necesario conocer qué tan asertivos son. Dara las indicaciones para su corrección y luego las pauta para su interpretación, reflexionando sobre la importancia de ser consciente del nivel de asertividad personal.	<b>Técnicos:</b> Ninguno	
Profundización del tema: “Estilos de relación interpersonal”	Que las y los participantes conozcan elementos básicos sobre la asertividad y los estilos de relación interpersonal	<p>Estando el grupo en semicírculo, el coordinador les anuncia que va a presentar a continuación las tres modalidades de comportamiento social que existen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ratón</li> <li>Monstruo, y</li> <li>persona.</li> </ol> <p>El coordinador deberá hacer uso del rotafolio con los estilos de relación<sup>48</sup> mencionados para explicarlos con claridad, dando ejemplos donde se ejerce ese tipo de relación, haciendo énfasis en las emociones que cada tipo experimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasivo experimenta miedo</li> <li>- Agresivo experimenta enojo</li> <li>- Asertivo experimenta alegría</li> </ul>	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 pliegos de cartulina, 3 imágenes impresas, una de ratón, de monstruo y de una joven y un joven;</li> <li>plumones: azul, negro y rojo, tirro; y un bote de pegamento</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsable de explicar el tema de asertividad y tipos de relación y adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Test de asertividad y rotafolio con tipos de asertividad</li> </ul>	20 minutos
Aplicación de conocimientos “Reconociendo	Asegurar en los participantes el aprendizaje de los tres estilos de relación	Se le repartirá a cada participante tres figuras armables sobre los estilos de relación interpersonal <sup>49</sup> , los que deberán recortar,	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopias con figuras armables de</li> </ul>	40 minutos

<sup>48</sup> Ver anexo 27: Diseño de Rotafolio sobre estilos de relación interpersonal

<sup>49</sup> Ver anexo 28: Figuras de relación interpersonal para armar



<p>mis estilos de relación interpersonal”</p>	<p>interpersonal mediante una actividad práctica sobre los mismos.</p> <p>Estimular la reflexión en los participantes sobre cuándo su comportamiento es pasivo, agresivo y/o asertivo.</p>	<p>doblar y pegar sobre una base de cartón; le colocarán además el nombre a cada uno en un rectángulo de color diferente al de esa base, luego se les entregará la hoja de trabajo sobre situaciones en las que han actuado con cualquiera de los tres comportamientos<sup>50</sup></p>	<p>un ratón, un monstruo y una persona según el número de participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rectángulos de cartón según el número de participantes</li> <li>- Un bote mediano de pegamento</li> <li>- Tijeras para cada participante</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figuras de papel en 3D como ejemplo</li> </ul>	
<p>Evaluación de la jornada</p>	<p>Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma</p>	<p>Para evaluar los aprendizajes de la jornada, primero se pedirá la participación voluntaria de al menos 4 personas para que comenten lo aprendido y para evaluar el desarrollo de la misma, se utilizará una tarjeta de evaluación<sup>51</sup> que cada participante deberá de contestar y entregar a los coordinadores.</p>	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopias de tarjeta de evaluación de la jornada según el número de participantes</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> </ul>	<p>5 minutos</p>

<sup>50</sup> Ver anexo 29: Hoja de trabajo “Situaciones en las que soy como un ratón, como un monstruo y como una persona”

<sup>51</sup> Ver anexo 30: Tarjeta de evaluación de la jornada



			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescentes participantes</li> <li><b><u>Técnicos:</u></b></li> <li>- Tarjeta de evaluación de la jornada</li> </ul>	
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	El equipo de coordinadores dará las palabras de cierre de la jornada felicitando a los adolescentes participantes por su involucramiento y asistencia, luego compartirá un refrigerio	<b><u>Materiales:</u></b> - Galletas según el número de participantes <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno	5 minutos



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**SEGUNDA SESIÓN DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD:  
“AFRONTANDO LOS TEMORES”**

**Objetivo general:** Fomentar la práctica de competencias emocionales para identificar, comprender y regular las emociones del miedo y la tristeza vinculadas al estilo de relación pasivo como manera de fortalecer la asertividad.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	El equipo de coordinadores, se presentará en el lugar y hora acordados para la sesión terapéutica, saludará a los asistentes para establecer rapport y compartirá el nombre de la jornada de trabajo, que en esta ocasión es “Afrontando los temores” donde se profundizará en el vínculo existente entre el estilo pasivo con el miedo, y cómo controlarlo. Posteriormente se compartirán los puntos de la agenda de la jornada.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pliego de papel bond, plumones azul y negro; y tirro</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de la jornada</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “Las estatuas de marfil”	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	La dinámica para esta jornada será las estatuas de marfil, para ella los participantes formarán una rueda, dejando fuera a un adolescente que será el vigilante, que tendrá la misión de hacer reír a los demás participantes que estarán como estatuas para que se muevan, pero sin tocarlas. Se da la indicación que así en rueda y tomados de la mano giren y canten:	<p><b>Materiales:</b></p> <p>Ninguno</p> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguno</li> </ul>	7 minutos



		<p>“Las estatuas de marfil, son allá y son aquí, una, dos y tres...”</p> <p>Al decir tres deberán separarse todas de la rueda y tomar la posición que más les guste, en la que permanecerán sin moverse porque el que lo haga pierde y será el próximo vigilante</p> <p>Se retomará en el ejemplo de las estatuas para relacionarlo con una de las reacciones ante el miedo.</p>		
Exploración de conocimientos previos	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre la manera en que las emociones intervienen cuando se relacionan con otras personas	<p>Para explorar los conocimientos previos del tema, el coordinador presentará a los participantes tres videos que reflejan cada uno de los estilos de relación interpersonal<sup>52</sup>; después de cada uno de ellos hará una pausa para preguntar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Quién era el personaje principal de ese video?</li> <li>2) ¿Qué estilo de relación utilizaba ese personaje?</li> <li>3) ¿Cuáles emociones consideran que experimentaba el personaje mientras expresaba su estilo de relación?</li> <li>4) ¿Por qué surgen esas emociones en ese personaje y no otras?</li> </ol> <p>Las respuestas que den los participantes deberán ser anotadas en una cartulina para utilizarlas en la profundización del tema.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Videos de los estilos de relación interpersonal</li> <li>- Laptop</li> <li>- Proyector</li> <li>- USB</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <p>Ninguno</p>	8 minutos
Profundización del tema: “Emociones	Que las y los participantes conozcan las emociones	El coordinador compartirá con los participantes una presentación en diapositivas	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laptop</li> </ul>	15 minutos

<sup>52</sup> Ver anexo 31: videos que reflejan los estilos de relación interpersonal



<p>y relaciones interpersonales”.</p>	<p>vinculadas a cada estilo de relación interpersonal y la manera de controlarlas en sus interacciones</p>	<p>de las Emociones y las Relaciones Interpersonales<sup>53</sup> haciendo énfasis en el miedo y la tristeza y su vinculan al estilo pasivo, a la vez que mencionará de manera general que el enojo se vincula al estilo agresivo y la alegría y el afecto al estilo asertivo</p>	<p>- Proyector - USB <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> - Presentación de las emociones y las relaciones interpersonales</p>	
<p>Aplicación de conocimientos: Fortaleciendo las relaciones interpersonales.</p>	<p>Que los participantes amplíen el tema de las emociones y relaciones interpersonales para ser seres más asertivos ante situaciones de miedo y el temor.</p>	<p>Tras explicar el tema de las emociones y los tipos de relación interpersonal, el equipo de coordinadores tomará el subtema del miedo y la tristeza para no adoptar un estilo pasivo, y presentará al grupo tres videos: 1- Las gacelas de Thompson 2- Las cabras miotónicas 3- El tejón de miel Y con ayuda del guión “Gacela, tejón o cabra”<sup>54</sup> explicará al grupo que cada uno representa una forma distinta de reaccionar ante situaciones amenazantes. La gacela huye, la cabra se bloquea y el hurón lo enfrenta. Luego le repartirá a cada participante la hoja de trabajo Gacela, tejón o cabra<sup>55</sup> y dará las indicaciones para su contestación, la que consiste en escribir 5 situaciones en las que</p>	<p><b>Materiales:</b> - Laptop - Proyector - Cable HDMI - Videos de las gacelas de Thomson. las cabras miotónicas y el tejón de miel en USB - Hoja de trabajo “gacela o cabra” - Tabla de surf de papel piedra o cartón - Pelota de plástico</p>	<p>45 minutos</p>

<sup>53</sup> Ver anexo 32: Presentación de Emociones que intervienen en los estilos de relación interpersonal, parte I – Miedo y tristeza en el estilo pasivo

<sup>54</sup> Ver anexo 33: “Gacela, cabra o tejón”

<sup>55</sup> Ver anexo 34: Hoja de trabajo “Gacela, cabra o tejón”



		<p>experimentan temor, luego marcar si actúan como gacelas o cabras de acuerdo a lo discutido, después señalar si desearían cambiar su reacción y por último plasmar la reacción alternativa que podrían dar ante esa situación amenazante.</p> <p>Después se invitará a los participantes a ponerse de pie y se le pedirá a unos 5 adolescentes para que concursen en la dinámica “el surfista”. Esta consiste en disponer una tabla de surf (puede ser hecha de papel piedra o cartón) arriba de una pelota grande de plástico, sobre la que cada uno de los participantes se posicionará boca abajo tratando de hacer equilibrio a manera de sortear una ola. Gana quien haya resistido la mayor cantidad de tiempo en ella, por lo que se utilizará un cronometro.</p> <p>Inmediatamente después se hará la reflexión de que, así como los surfistas tienen recursos para enfrentarse al mar, los seres humanos también tienen recursos para enfrentar sus temores, y ellos como adolescentes también, y que deben de ser conscientes de ellos, para lo que se les pedirá que llenen la hoja de trabajo “el surfista”<sup>56</sup></p> <p>Finalmente se realizará una técnica de relajación<sup>57</sup> como manera de controlar la ansiedad que produce la sensación de peligro, la que pueden practicar para evitar el estilo de relación pasivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopias de hoja de trabajo “el surfista”</li> <li>- Cronometro</li>   <li><b><u>Humanos:</u></b></li> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li>   <li><b><u>Técnicos:</u></b></li> <li>- Guión de técnica de relajación</li> <li>- Hoja de trabajo “El surfista”</li> </ul>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<sup>56</sup> Ver anexo 35: Hoja de trabajo “El surfista”

<sup>57</sup> Ver anexo 36: Guión de técnica de relajación ante los peligros



Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Para evaluar los aprendizajes de la jornada, primero se pedirá la participación voluntaria de al menos 4 personas para que comenten lo aprendido y para evaluar el desarrollo de la misma, se utilizará una tarjeta de evaluación <sup>58</sup> que cada participante deberá de contestar y entregar a los coordinadores.	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopias de tarjeta de evaluación</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjeta de evaluación</li> </ul>	5 minutos
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	El equipo de coordinadores dará las palabras de cierre de la jornada felicitando a los adolescentes participantes por su involucramiento y asistencia, luego compartirá un refrigerio	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paquetes de chocolates</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ninguno</li> </ul>	5 minutos

<sup>58</sup> Ver anexo 37: Tarjeta de evaluación de la jornada





UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**TERCERA SESIÓN DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD:  
“EL CONTROL DEL ENOJO”**

**Objetivo general:** Fomentar la práctica de competencias emocionales para identificar, comprender y regular la emoción del enojo vinculada al estilo de relación agresivo como manera de fortalecer la asertividad.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	El equipo de coordinadores, se presentará en el lugar y hora acordados para la sesión terapéutica, saludará a los asistentes para establecer rapport y compartirá el nombre de la jornada de trabajo, que en esta oportunidad será “El control del enojo”, que estará enfocada al estilo agresivo y su afinidad con el enojo. Después se socializará la agenda de la jornada.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pliego de papel bond, plumones azul y negro</li> <li>- Tirro</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de la jornada</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “Este es un perro, este es un gato”	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	Tras la explicación de la presentación de “El control del enojo”, se le indicará al grupo de participantes que formen un círculo sentados en sus sillas, luego se elegirá entre ellos a un director de grupo quien recibirá un peluche de un perro en su mano derecha y uno de un gato en su mano izquierda. El juego consiste en lograr que el perro y el gato avancen simultáneamente por lados opuestos del	<p><b>Materiales:</b></p> <p>Ninguno</p> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguno</li> </ul>	7 minutos



		<p>círculo pasando de jugador en jugador hasta poder regresarlos al director, con la complicación de comunicar una serie de preguntas y respuestas que pueden poner en apuros a los participantes.</p> <p>Para iniciar, el director deberá ofrecer el perro a su compañero de la derecha diciéndole: “este es un perro”, él lo recibe y a su vez le pregunta: “¿un qué?”, a lo que el director responderá: “un perro”. Sólo hasta ese entonces el director le pasara el perro a su compañero.</p> <p>Este jugador deberá pasarlo al participante a su derecha, quien también preguntara: “¿un qué?”, para que el jugador que recibió el perro le pregunte al director lo mismo; cuando él responda entonces se lo podrá responder y dar al último en interrogar. Esta cadena de preguntas y respuestas seguirá hasta que el perro regrese al director.</p> <p>Inmediatamente después se pasa al gato por la izquierda y se repite la dinámica, para que, finalizado, se pasen ambos peluches.</p> <p>El juego se vuelve caótico cuando el perro y el gato se encuentran, de manera que los participantes deben tener bien claro cuando son el receptor del mensaje y cuando el emisor de las respuestas.</p> <p>Luego proponer que lo hagan asumiendo un estilo agresivo y hacer una breve reflexión sobre la importancia de la comunicación asertiva y lo mucho que la interrumpe el estilo agresivo.</p>		
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--



Exploración de conocimientos previos	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre la manera en que las emociones intervienen cuando se relacionan con otras personas	El equipo de coordinadores le pedirá al grupo que recuerden un momento en que hayan estado muy enfados y qué comportamiento adoptaron al sentir esa emoción, luego se pedirá a cinco participantes que comenten su experiencia. Posteriormente se preguntará: ¿Qué señales manifestó su cuerpo? ¿Qué pensamientos tuvieron? ¿Qué hicieron para expresar su enojo? ¿Cómo lo controlaron? Una vez ellos den respuestas, se procederá a la profundización del tema.	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Ninguno</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	8 minutos
Profundización del tema	Que las y los participantes aprendan estrategias para controlar su enojo	El equipo coordinador compartirá con los participantes la continuación de la presentación de Emociones que intervienen en los estilos de relación interpersonal: el control del enojo <sup>59</sup> , esta vez con la manera en cómo se puede controlar el enojo para evitar un estilo agresivo.	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Laptop, proyector, extensión y USB</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> - Presentación en digital.</p>	15 minutos
Aplicación de conocimientos	Que los participantes logren aplicar las estrategias para controlar el enojo en situaciones de su vida cotidiana	El equipo de coordinadores le entregará a cada participante el álbum “El control del enojo” <sup>60</sup> , y se les indicará que se ubiquen en el termómetro del enojo, y que rellenen los espacios solicitados con formas o maneras para controlar el enojo en cada uno de sus	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Títeres</p> <p>- Fotocopias del álbum “El Control del Enojo” según el</p>	45 minutos

<sup>59</sup> Ver anexo 38: Presentación de Emociones que intervienen en los estilos de relación interpersonal, parte II – El control del enojo en el estilo agresivo

<sup>60</sup> Ver anexo 39: Álbum “El control del enojo”



		<p>grados, mencionándoles que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Del 0 al 3 se está tranquilo</li> <li>- Del 4 al 6 hay una situación molesta</li> <li>- Del 7 al 10 las alarmas pueden sonar tan fuerte que impiden pensar y actuar de forma controlada</li> </ul> <p>Luego de 5 minutos, deberán pasar a la página del semáforo, en la que deberán aplicar los pasos a una situación complicada que vivan frecuentemente.</p> <p>Posterior a ello se les pedirá que formen grupos de trabajo de máximo 7 personas para que representen una historia para practicar la asertividad<sup>61</sup> con títeres, aplicando la técnica del termómetro del enojo o la del semáforo. El tiempo de organización será de 15 minutos y la socialización con todo el pleno de 25.</p>	<p>número de participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Historias para practicar la asertividad</li> <li>- Teatrillo</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Álbum “El Control del Enojo”</li> </ul>	
Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Para evaluar los aprendizajes de la jornada, primero se pedirá la participación voluntaria de al menos 4 personas para que comenten lo aprendido y para evaluar el desarrollo de la misma, se utilizará una tarjeta de evaluación <sup>62</sup> que cada participante deberá de contestar y entregar a los coordinadores.	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopias de tarjeta de evaluación de la jornada</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <p>Ninguno.</p>	5 minutos

<sup>61</sup> Ver anexo 40: Historias para practicar la asertividad

<sup>62</sup> Ver anexo 41: Tarjeta de evaluación de la jornada



<p>Cierre y despedida</p>	<p>Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada</p>	<p>El equipo de coordinadores dará las palabras de cierre de la jornada felicitando a los adolescentes participantes por su involucramiento y asistencia, luego compartirá un refrigerio, que en este caso será una margarita con chocolate</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Paquetes de chocolates</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>5 minutos</p>
---------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**CUARTA SESIÓN DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD:  
“INSPIRAR LA FELICIDAD Y EL AFECTO”**

**Objetivo general:** Fomentar la práctica de competencias emocionales para identificar, comprender y regular la emoción de la alegría vinculada al estilo de relación asertivo como manera de fomento de la práctica del mismo

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	El equipo de coordinadores, se presentará en el lugar y hora acordados para la sesión terapéutica, saludará a los asistentes para establecer rapport y compartirá el nombre de la jornada de trabajo, que en esta oportunidad será “Inspirar la felicidad”, que estará enfocada al estilo asertivo y su nexa con el afecto y la alegría. Luego se socializará la agenda de la jornada.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pliego de papel bond</li> <li>- Plumones azul y negro</li> <li>- Tirro</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de la jornada</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “Compartiendo Gestos”	Fomentar la distención de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	El equipo de coordinadores pedirá a los participantes que se pongan de pie y formen un círculo, y les explicará que el juego consiste en hacer gestos graciosos, curiosos o extraños con la cara y después simular lanzárselo a otro jugador para que éste lo imite. El primer jugador hace su mueca, la mantiene por tres segundos y luego “se quita”	<p><b>Materiales:</b></p> <p>Ninguno</p> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul>	7 minutos



		el gesto con la mano y lo lanza a quien elija; esta persona deberá imitar fielmente el gesto y después inventarse uno para lanzarlo a otra persona. Se repite varias veces hasta que todo el grupo haya participado.	<b>Técnicos:</b> - Ninguno	
Exploración de conocimientos previos	Obtener elementos de juicio que permitan conocer el nivel de conocimientos que el grupo de participantes tiene sobre la vinculación del estilo asertivo con la alegría y el afecto.	El equipo de coordinadores se dirigirá a los participantes con las siguientes interrogantes: 1. ¿Qué clase de jóvenes piensan ustedes que son los más felices? 2. ¿Qué necesita una persona para ser feliz? 3. ¿Qué es la felicidad? 4. ¿Qué es el afecto y para qué les sirve a los seres humanos? A cada interrogante deberá asignarle un tiempo prudencial para que sea respondida por al menos tres participantes.	<b>Materiales:</b> - Videos de los estilos de relación interpersonal - Laptop, proyector y USB <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno.	8 minutos
Profundización del tema	Fomentar el desarrollo de un estilo de relación asertivo que permita a los participantes establecer interacciones sociales satisfactorias mediante la inspiración de la alegría y el afecto	El equipo coordinador compartirá con los participantes la continuación de la presentación en diapositivas de las Emociones y las Relaciones Interpersonales <sup>63</sup> , esta vez enfocada a cómo se puede fomentar la alegría y el afecto para tener un estilo asertivo	<b>Materiales:</b> - Laptop - Proyector - USB <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> - Presentación "Inspirar la felicidad".	15 minutos

<sup>63</sup> Ver anexo 42: Presentación de Emociones que intervienen en los estilos de relación interpersonal, parte I – Miedo y tristeza en el estilo pasivo



<p>Aplicación de conocimientos</p>	<p>Reflexionar sobre los elementos que intervienen en la felicidad para que los adolescentes los practiquen en su vida cotidiana como métodos para favorecer la asertividad</p>	<p>Dividir a los participantes en 6 grupos de 8 y 9 miembros y distribuir entre ellos las hojas de trabajo con indicaciones sobre diversas técnicas que deberán discutir y practicar en sus subgrupos para luego socializar con todo el pleno. Los temas quedarán distribuidos de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El grupo 1 tendrá el tema “El yo positivo”<sup>64</sup> y la Hoja de trabajo “Hago vs Soy”<sup>65</sup></li> <li>• El grupo 2 tendrá el tema “La atención consciente (Mindfulness)”<sup>66</sup> donde presentará el video del monje Matthieu Ricard</li> <li>• El grupo 3 tendrá el tema “El optimismo”<sup>67</sup></li> <li>• El grupo 4 tendrá el tema “La vida con emociones positivas”<sup>68</sup></li> <li>• El grupo 5 tendrá el tema “La vida con implicación”<sup>69</sup> y con ello la hoja de trabajo “Mis posibles áreas de implicación”<sup>70</sup></li> <li>• El grupo 6 tendrá el tema “La vida significativa”<sup>71</sup> y su respectiva hoja de trabajo<sup>72</sup></li> </ul>	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laptop, proyector</li> <li>- Video del monje más feliz del mundo en USB</li> <li>- Fotocopias de hoja de trabajo “Hago vs soy” según el número de participantes</li> <li>- Fotocopias de hoja de trabajo “mis posibles áreas de implicación” según el número de participantes</li> <li>- Fotocopias de la hoja de trabajo “La vida significativa” según el número de participantes</li> <li>- Rectángulos de</li> </ul>	<p>45 minutos</p>
------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------

<sup>64</sup> Ver anexo 43: Indicaciones para el grupo con el tema “El yo positivo”

<sup>65</sup> Ver anexo 44: Hoja de trabajo “Hago vs Soy”

<sup>66</sup> Ver anexo 45: Indicaciones para el grupo de trabajo con el tema “La atención consciente (mindfulness)” y el video “El hombre más feliz del mundo”

<sup>67</sup> Ver anexo 46: Indicaciones para el grupo de trabajo con el tema “El optimismo”

<sup>68</sup> Ver anexo 47: Indicaciones para el grupo de trabajo con el tema “La vida con emociones positivas”

<sup>69</sup> Ver anexo 48: Indicaciones para el grupo del trabajo con el tema “La vida con implicación”

<sup>70</sup> Ver anexo 49: Hoja de trabajo “Mis posibles áreas de implicación”

<sup>71</sup> Ver anexo 50: Indicaciones para el grupo de trabajo con el tema “La vida significativa”

<sup>72</sup> Ver anexo 51: Hoja de trabajo del tema “La vida significativa”





			<p>papel de 8cms x 4 cms</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos pliegos de cartulina</li> <li>- Pegamento</li> <li>- Caja de cartón</li> <li>- Papel de regalo</li> <li>- Tijeras</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mural de la gratitud</li> <li>- Caja de agradecimientos</li> </ul>	
Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Para evaluar los aprendizajes de la jornada, primero se pedirá la participación voluntaria de al menos 4 personas para que comenten lo aprendido y para evaluar el desarrollo de la misma, se utilizará una tarjeta de evaluación <sup>73</sup> que cada participante deberá de contestar y entregar a los coordinadores.	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopias de tarjeta de evaluación de la jornada</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjeta de evaluación de la jornada</li> </ul>	5 minutos

<sup>73</sup> Ver anexo 52: Tarjeta de evaluación de la jornada



Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	El equipo de coordinadores dará las palabras de cierre de la jornada felicitando a los adolescentes participantes por su involucramiento y asistencia, luego compartirá un refrigerio, que para esta jornada será un sorbete	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Paquetes de chocolates</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	5 minutos
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**QUINTA SESIÓN DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD: “ESTRATEGIAS DE ASERTIVIDAD”**

**Objetivo general:** Identificar las emociones vinculadas a cada tipo de relación interpersonal y las maneras de regularlas para un óptimo desarrollo en los diferentes contextos sociales de los adolescentes

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	El equipo de coordinadores, se presentará en el lugar y hora acordados para la sesión terapéutica, saludará a los asistentes para establecer rapport y compartirá el nombre de la jornada de trabajo, que en esta oportunidad será “Técnicas para mejorar la asertividad”, que estará enfocada a estrategias para desarrollar y practicar el estilo asertivo de relación interpersonal. Luego se socializará la agenda de la jornada.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pliego de papel bond, plumones azul y negro; y tirro</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de la jornada</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “El rompecabezas de asertividad”	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	El equipo de coordinadores asignará un número entre 1 al 6 al grupo de participantes y luego les indicará que se reúnan en equipos de acuerdo a esa correlación; después se desplazarán a un lugar abierto y espacioso donde cada grupo se ubicará a la par de los demás para hacer una carrera para traer las 12 piezas del rompecabezas de asertividad <sup>74</sup> , para lo cual irá miembro por miembro. Una	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rompecabezas de asertividad</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p>	7 minutos

<sup>74</sup> Ver anexo 53: Rompecabezas de asertividad



		vez reunidas las 12 piezas deberán armar la figura y decir qué mensaje les transmite en relación a la asertividad. El primer equipo que lo logró será el ganador.	- Ninguno	
Exploración de conocimientos previos	Obtener elementos de juicio que permitan conocer el nivel de conocimientos que el grupo de participantes tiene sobre la vinculación del estilo asertivo con la alegría y el afecto.	El equipo de coordinadores se dirigirá a los participantes con las siguientes interrogantes: 1. ¿Qué formas asertivas de actuar conocen? 2. ¿Cómo hacen para mantener la armonía en sus relaciones sociales? 3. ¿De qué manera expresan sus reclamos u observaciones para no dañar a los demás?	<b>Materiales:</b> - Ninguno <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno	8 minutos
Profundización del tema	Analizar algunas técnicas de asertividad y la conveniencia de practicarla en las relaciones interpersonales	El equipo coordinador compartirá con los participantes la continuación de la presentación en diapositivas de las técnicas de asertividad <sup>75</sup> procurando compartir con los jóvenes una pequeña reflexión sobre lo importante que es aprender a comunicarse asertivamente partiendo de la experiencia de las emociones para mantener relaciones interpersonales saludables. Luego uno de los coordinadores compartirá la lectura “La serpiente y el ermitaño” <sup>76</sup> haciendo énfasis en que ser asertivo es mantener un estilo de relación equilibrado, no dejarse como en el estilo pasivo ni abusar como en el estilo agresivo.	<b>Materiales:</b> - Laptop - Proyector - USB <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> - Presentación “Inspirar la felicidad”	15 minutos
Aplicación de conocimientos		Se formarán 10 grupos mediante la numeración al azar de los participantes del 1 al 10, y se le asignará a cada uno una de las	<b>Materiales:</b> - Crayolas - Temperas	45 minutos

<sup>75</sup> Ver anexo 54: Presentación de “Técnicas de asertividad”

<sup>76</sup> Ver anexo 55: La serpiente y el ermitaño



		<p>10 técnicas de asertividad que se compartieron. Se otorgará un pliego de cartoncillo a cada grupo y se les pedirá que plasmen en la parte superior el nombre de la técnica que les corresponden con su definición –la que les será dada por el terapeuta- y en el resto del papel un dibujo o caricatura que represente una situación donde quede evidenciada, para lo que pueden utilizar crayolas, temperas o colores. Se darán 20 minutos para que creen su dibujo y después cada grupo los pegará en los muros del salón a manera de galería de museo. Todos los participantes y el equipo de coordinadores se desplazarán por el local a ver los que han realizado los demás. Deberán pasearse por todos y dejar una crítica a cada uno de ellos, la cual debe estar referida a la respuesta de las preguntas del anexo “Guion de crítica a los dibujos”<sup>77</sup>; luego se suman las calificaciones dadas por cada grupo y quienes tengan mayor puntaje ganan una bolsa de dulces para todos sus miembros. Finalmente, se le entregará a cada participante una hoja de trabajo de aplicación de las técnicas de asertividad<sup>78</sup> para que identifiquen situaciones problemáticas de sus vidas en las que puedan practicar las estrategias aprendidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pinceles</li> <li>- Sacapuntas</li> <li>- Lápices</li> <li>- Lápices de colores</li> <li>- 10 pliegos de cartoncillo</li> <li>- Fotocopias de guión de crítica a los dibujos de las técnicas de asertividad</li> <li>- Tirro</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <p>Ninguno</p>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<sup>77</sup> Ver anexo 56: Guión de crítica a los dibujos de estrategias de asertividad

<sup>78</sup> Ver anexo 57: Hoja de trabajo de “Aplicación de las técnicas de asertividad”



Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Para evaluar los aprendizajes de la jornada, primero se pedirá la participación voluntaria de al menos 4 personas para que comenten lo aprendido y para evaluar el desarrollo de la misma, se utilizará una tarjeta de evaluación <sup>79</sup> que cada participante deberá de contestar y entregar a los coordinadores.	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopias de tarjeta de evaluación de la jornada</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjeta de evaluación de la jornada</li> </ul>	5 minutos
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	El equipo de coordinadores dará las palabras de cierre de la jornada felicitando a los adolescentes participantes por su involucramiento y asistencia, luego compartirá un refrigerio, que para esta jornada será un bombón	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paquetes de bombones</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ninguno</li> </ul>	5 minutos

<sup>79</sup> Ver anexo 58: Tarjeta de evaluación de la jornada



# SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**PRIMERA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS:  
“IDENTIFICANDO EL CONFLICTO”**

**Objetivo general:** Concientizar a los/as participantes en que consiste los conflictos para que los puedan identificar.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Los integrantes del grupo de coordinación estarán en la entrada del cubículo para darles la bienvenida con un saludo y se les felicitará por el interés de participar en el programa; además se recordará las normas principales que servirán para un buen desarrollo del taller, luego se presentará la agenda de trabajo con cada uno de sus objetivos.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un aula</li> <li>- Sillas</li> <li>- Cartulina</li> <li>- Cinta adhesiva</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de la jornada.</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “El escuadrón”.	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	Los coordinadores formarán equipos de cinco participantes y al primer equipo se le entregará un aro y una hoja de papel bond con la instrucción realizar un avión con el bond en tres minutos, luego que finalicen iniciarán un equipo a la vez a lanzar el avión para cruzar el aro que sostendrán dos de sus compañeros a una distancia de tres metros, el juego terminará hasta que cada equipo tenga un acierto, al cumplirse la meta	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un aro, cinta adhesiva, hojas de papel bond</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p>	7 minutos





		<p>se realizaran las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál ha sido el momento más difícil?</li> <li>2. ¿Qué se siente ver que los otros grupos pasan y nuestro grupo se queda?</li> <li>3. ¿Que sentimos ahora que todos hemos cumplido con el objetivo?</li> </ol> <p>Al final se reflexionará de la importancia de la comunicación, de ponerse de acuerdo, cooperación y el trabajo en equipo.</p>	Ninguno	
Exploración de conocimientos previos “La lechuga”	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre que es un conflicto o problema	Uno de los integrantes de coordinación entregara una bola de papel a uno de los participantes, con la instrucción de pasarla a uno de sus compañeros, un segundo de los facilitadores estará de espalda y emitirá un aplauso y al que le quede desprenderá una hoja de papel la cual contendrá una de las preguntas sobre qué es un conflicto <sup>80</sup> , donde podrán participar todo el que quiera de los participantes	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes.</li> </ul> <p><b><u>Técnicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ninguno</li> </ul>	8 minutos
Profundización del tema	Que las y los/as participantes conozcan elementos básicos sobre los conflictos	Se formarán grupos de cinco participantes y a cada uno se les dará una bolsa con palabras revueltas para que armen las oraciones sobre qué es un conflicto <sup>81</sup> , luego las discutirán por tres minutos y cada grupo pasará al frente a explicar lo que comprenden, se formara un debate breve sobre cada oración encontrada. Luego se hará una reflexión con los participantes, en base al guion psicoeducativo “La importancia del conflicto” <sup>82</sup>	<p><b><u>Materiales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias del guion psicoeducativo</li> <li>- Impresiones de frases sobre qué es un conflicto</li> <li>- Bolsas plásticas de dos libras.</li> </ul> <p><b><u>Humanos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> </ul>	15 minutos

<sup>80</sup> Ver anexo 59: Preguntas sobre que es un conflicto

<sup>81</sup> Ver anexo 60: Oraciones sobre qué es un conflicto

<sup>82</sup> Ver anexo 61: Guión psicoeducativo sobre la importancia del conflicto



			- Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> - Guión psicoeducativo sobre qué es un conflicto	
Aplicación de conocimientos "Drama"	Que los/as participantes tenga la oportunidad de aplicar algunas de las situaciones donde se forma los conflictos entre las personas	Se realizarán grupos de cinco participantes y se les solicitara que creen situaciones donde representen vivencias donde se evidencie en la relación entre las partes "incomodidad", "malentendidos", "tensión" y "crisis". Luego se reflexionará que cuando aparezcan en las relaciones situaciones como las que se acaban de presenciar son indicios que se puede formar un conflicto entre las personas.	<b>Materiales:</b> - Frases <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno	45 minutos
Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma. 3	Los coordinadores realizaran preguntas a los participantes sobre 1. ¿Qué es lo que más les gustó? 2. ¿Qué cambiarían del taller? 3. ¿Con que se quedan para aplicarlo?	<b>Materiales:</b> Ninguno <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno	5 minutos
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	Los coordinadores felicitarán a los participantes por su participación y le harán la invitación al siguiente taller.	<b>Materiales:</b> Ninguno <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno	5 minutos



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**SEGUNDA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS:  
“¿QUE PASO AQUÍ?”.**

**Objetivo General:** Concientizar a los/as participantes sobre los factores desencadenantes de conflictos más comunes para evitar generarlos.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Los coordinadores se mostrarán sonrientes y saludarán y felicitarán por su presencia a los/as participantes, inmediatamente después de sentarse todos se iniciará la presentación de la agenda de la jornada con sus respectivos objetivos.	<b>Materiales:</b> - Plumones - Cinta adhesiva <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> - Agenda de la jornada	5 minutos
Dinámica de ambientación “La ola”.	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada.	Se sientan todos en círculo cada uno en una silla, el que dirige explica que cuando diga ola a la derecha todos deben recorrerse una silla a su derecha lo más rápido que puedan, lo mismo si dice ola a la izquierda y cuando diga tormenta todos deben cambiarse a cualquier asiento. Ola a la derecha, ola a la derecha, ola a la izquierda, ola a la derecha, ¡tormenta!, etc.; el facilitador debe tratar de sentarse durante la tormenta y el que quede parado sigue dirigiendo el juego.	<b>Materiales:</b> - Sillas <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes. <b>Técnicos:</b> Ninguno	7 minutos



<p>Exploración de conocimientos previos</p>	<p>Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre “causales de conflicto”</p>	<p>Uno de los facilitadores pasara con un recipiente que contiene números de 1 al 5 y le solicitara a un participante que saque un número, cada uno corresponderá una de las Frases o acciones que desencadenan un conflicto<sup>83</sup> Y se formara un breve debate sobre cada frase de como creen se puede desencadenar un conflicto, para explorar sus conocimientos al respecto.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Recipiente plástico - Papeles con numero de 1 al 5: <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno:</p>	<p>8 minutos</p>
<p>Profundización del tema</p>	<p>Que las y los/as participantes conozcan elementos básicos sobre “causas del conflicto”</p>	<p>Los coordinadores formarán grupos de seis y cada uno les darán una de las frases y definiciones que desencadenan un conflicto<sup>84</sup> Los facilitadores darán las definiciones de cada frase al azar a cada grupo para que las armen y cada grupo al terminar leerá en vos alta su definición y buscara la frase a la que corresponde. Los investigadores darán una explicación breve de cómo cada frase contrarresta los conflictos.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Copia de frases que desencadenan un conflicto. <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores. - Adolescentes participantes. <b><u>Técnicos:</u></b> - Frases y definiciones que contrarrestan los conflictos.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Aplicación de conocimientos “La historia”</p>	<p>Generar en los/as participantes diferentes estrategias para contrarrestar los conflictos.</p>	<p>Se formarán grupos de cinco participantes y se les dará la indicación de formar un escrito de una historia, donde se manifieste la forma de como la frase ayuda a contrarrestar los</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Papel - Lapiceros</p>	<p>45 minutos</p>

<sup>83</sup> Ver anexo 62: Frases o acciones que desencadenan un conflicto

<sup>84</sup> Ver anexo 63: Frases y definiciones que contrarrestan los conflictos



		conflictos, a cada grupo se le aplaudirá su exposición de la lectura, reforzaran los coordinadores con una breve ampliación o profundización de cada exposición.	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para contrarrestar los conflictos:</li> </ul>	
Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los/as participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Los investigadores realizaran preguntas a los participantes sobre <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es lo que más les gustó?</li> <li>2. ¿Qué cambiarían del taller?</li> <li>3. ¿Con que se quedan para aplicarlo?</li> </ol>	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel bond</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas de evaluación</li> </ul>	5 minutos
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	Los coordinadores felicitarán a los participantes por su participación y le harán la invitación al siguiente taller.	<p><b>Materiales:</b></p> <p>Ninguno</p> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <p>Ninguno</p>	5 minutos



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**TERCERA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS:  
“BUSCANDO FORMAS”**

**Objetivo general:** Generar en los/as participantes habilidades que faciliten la aplicación de diferentes estrategias que contrarresten los conflictos y fomenten una convivencia saludable.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Los coordinadores estarán en la entrada del aula y saludarán a cada participante y le darán la bienvenida, después de sentarse todos se iniciará la presentación de la agenda de trabajo con sus respectivos objetivos de trabajo.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pliego de papel bond</li> <li>- Plumones</li> <li>- Tirro</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de la jornada</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “El aro humano”	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	Los coordinadores reparten en dos grupos a los participantes y da la indicación de que cada uno elegirá aun a uno para que coloque las manos como si fuera un aro de básquet bol, luego se les darán un globo a cada bando trate de introducir el globo en la aro humano contrario el que meta más es el que gana.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Globos</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ninguno</li> </ul>	7 minutos



<p>Exploración de conocimientos previos “El dado saltarán”</p>	<p>Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre “alternativas de resolución del conflicto”</p>	<p>Los facilitadores le dan un número correlativo a cada participante y darán la indicación de que lanzarán un dado. Cuando el puntaje con que cae el dado es impar responderán las preguntas los que tienen un número impar y lo contrario si es par. Las frases serán las siguientes<sup>85</sup> “La negociación”, “la mediación”, “la conciliación” y “el arbitraje”. Su respuesta será que entiende sobre la frase.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Dado grande <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>8 minutos</p>
<p>Profundización del tema “buscado el tesoro”</p>	<p>Que las y los/as participantes conozcan elementos básicos sobre “alternativas de resolución del conflicto”</p>	<p>Los coordinadores pegaran las definiciones de cada frase con el mismo color bajo los pupitres, se les dará la indicación de recolectar la cartulina del mismo color y armar la definición<sup>86</sup> y pasaran a apegarla bajo de cada frase que corresponda pegada en el pizarrón, el equipo de coordinadores dará una explicación de cada concepto.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> Cartulina, marcadores y pizarra <b><u>Humanos:</u></b> - Coordinadores - Adolescentes participantes. <b><u>Técnicos:</u></b> - Definiciones sobre alternativas de solución de conflicto</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Aplicación de conocimientos “La narración”</p>	<p>Desarrollar en los/as participantes competencias en aplicar diferentes alternativas de resolución de conflictos</p>	<p>Los facilitadores formaran grupos de seis participantes y tomaran una frase con su definición y crearan una situación donde reflejen la definición que les correspondió y pasaran al frente a narrarla.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> Papel bond y marcadores <b><u>Humanos:</u></b> Coordinadores Participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>45 minutos</p>

<sup>85</sup> Ver anexo 64: Frases de alternativas de resolución de conflictos

<sup>86</sup> Ver anexo 65: Definición de alternativas en la resolución de conflictos



Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los/as participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Los coordinadores realizaran preguntas a los participantes sobre 1. ¿Qué es lo que más les gustó? 2. ¿Qué cambiarían del taller? 3. ¿Con que se quedan para aplicarlo?	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> Coordinadores Participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	5 minutos
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los/as participantes por su atención y desempeño durante la jornada	Los facilitadores felicitarán a los participantes por su participación y le harán la invitación al siguiente taller.	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	5 minutos





UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**CUARTA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS:  
“TOMANDO DECISIONES”**

**Objetivo general:** concientizar a los alumnos sobre los elementos básicos de la toma de decisiones que los capaciten para la identificación de las alternativas de actuación más convenientes.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Los coordinadores recibirán a los participantes, saludándolos y dándoles la bienvenida a cada uno, luego se presentará la respectiva agenda de trabajo y sus objetivos para ese día.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pliego de papel bond, plumones azul y negro; y tirro</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de trabajo</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “carrera de globos”.	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva en la jornada	Los coordinadores darán la indicación de formar dos grupos, luego un integrante de cada grupo hará parejas y cada miembro se le dará un globo, luego se fijará una línea de salida y una de llegada para que cada individuo con el globo entre las piernas compita con su pareja tratando de llegar primero, el equipo que logre más victorias gana.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiza</li> <li>- Globos</li> <li>- Bomba de aire</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>coordinadores</li> <li>participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ninguno</li> </ul>	7 minutos



<p>Exploración de conocimientos previos “papa caliente”</p>	<p>Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre “toma de decisiones en la resolución de conflictos”.</p>	<p>Los coordinadores sientan en círculo a los alumnos y dan una bola de papel al primer participante con la indicación de pasarla a quien quiera, mientras otro del equipo de facilitadores esta de espaldas y cada cierto lapso de tiempo silva y al que le queda la bola pasara al frente, tomara de una caja la frase del primer paso sobre la toma de decisiones en la resolución de conflictos<sup>87</sup> y responderá de que entiende sobre el tema, podrán apoyarlo los demás y se formara un pequeño debate alrededor del tema.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Papel bond <b><u>Humanos:</u></b> - Coordinadores participantes <b><u>Técnicos:</u></b> - Pasos sobre la toma de decisiones sobre la resolución de conflictos</p>	<p>8 minutos</p>
<p>Profundización del tema “rompecabezas”</p>	<p>Que las y los participantes conozcan elementos básicos sobre “toma de decisiones en la resolución del conflicto”.</p>	<p>Los coordinadores pondrán los conceptos y la definición de cada paso sobre de la toma de decisiones en la resolución de conflictos<sup>88</sup> en un rompe cabeza dividido y pegado en diferentes partes del salón para que lo busquen y se realizaran grupos de cinco para que se organicen y lo armen luego pasará cada grupo a explicar el concepto, los coordinadores darán apoyo para ampliar o profundizar la definición.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Rompecabezas <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> - Definición sobre cada paso para la toma de decisiones en la resolución de conflictos</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Aplicación de conocimientos</p>	<p>Fomentar la reflexión de los adolescentes sobre las formas más adecuadas de resolver conflictos</p>	<p>Los facilitadores solicitaran a los participantes hacer grupos de cinco integrantes luego les darán a tomar una bolsa con frases que contengan problemáticas hipotéticas<sup>89</sup></p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Bolsas plásticas de 2 lbs. - Copia de frases</p>	<p>45 minutos</p>

<sup>87</sup> Ver anexo 66: Pasos sobre la toma de decisiones en la resolución de conflictos

<sup>88</sup> Ver anexo 67: Conceptos y definición sobre la toma de decisiones en la resolución de conflictos

<sup>89</sup> Ver anexo 68: Frases de problemáticas propias de la adolescencia



		propias de la adolescencia para que tome una y le apliquen los pasos visto en la profundización del tema para que puedan aplicar esos conocimientos, en todo ese proceso estarán apoyando los facilitadores a fin que realicen bien la secuencia, se les solicitará a cada grupo que explique su trabajo, los coordinadores complementaran a cada presentación con una explicación breve y precisa basados en una psicoeducación de especialistas en el tema <sup>90</sup> , con la finalidad de dejar claro a los participantes.	con problemáticas hipotéticas propias de la adolescencia <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno.	
Evaluación de la jornada	Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.	Los coordinadores realizaran preguntas a los participantes sobre 1. ¿Qué es lo que más les gustó? 2. ¿Qué cambiarían del taller? 3. ¿Con que se quedan para aplicarlo?	<b>Materiales:</b> Papel bond <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> - Ninguno	5 minutos
Cierre y despedida	Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada	Los coordinadores felicitarán a los participantes por su participación y le hará la invitación al siguiente taller.	<b>Materiales:</b> Ninguno <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Ninguno	5 minutos

<sup>90</sup> Ver anexo 69: Psicoeducación de los expertos en el tema



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**QUINTA SESION DE FORTALECIMIENTO DE LA MICROCOMPETENCIA PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS:  
“APLICANDO MI CONOCIMIENTO”**

**Objetivo general:** Desarrollar habilidades en los participantes para que practiquen los pasos en la solución de conflictos para que puedan resolverlos o disminuir la incidencia en sus vidas cotidianas.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Los coordinadores recibirán a los participantes, saludándolos y dándoles la bienvenida a cada uno, luego se presentará la respectiva agenda de trabajo y sus objetivos para ese día.	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel bond</li> <li>- Plumones</li> <li>- Tirro</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda de la jornada</li> </ul>	5 minutos
Dinámica de ambientación “El correo”	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva en la jornada	Los coordinadores solicitaran que formen círculos con todas las sillas, una para cada participante se saca una silla y el compañero que se quede de pie inicia el juego, parado en medio del círculo. Este dice, por ejemplo: "traigo una carta para todos los compañeros que tienen camisa blanca" todos los compañeros que tengan camisa de ese color deben cambiar de sitio.	<p><b>Materiales:</b></p> <p>Ninguno</p> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de coordinadores</li> <li>- Adolescentes participantes</li> </ul> <p><b>Técnicos:</b></p> <p>Ninguno</p>	7 minutos



		El que queda sin sentarse pasa al centro y hace lo mismo, inventando una característica nueva, por ejemplo: traigo una carta para todos los que usan zapatos negros", etc.		
Exploración de conocimientos previos "La numeración"	Indagar en los conocimientos previos que el grupo de participantes tiene sobre "pasos para la resolución de conflictos"	Los facilitadores darán un número a cada participante del uno en adelante de igual forma abra la misma numeración en una bolsa <sup>91</sup> para que pase cualquiera a tomar un número y el que le corresponda dará su opinión sobre lo que recuerde sobre los pasos para resolver un conflicto, se solicitará a dos o tres que participen, se tratará de hacer un pequeño debate sobre el tema con la finalidad que participen todos	<b>Materiales:</b> Papel bond <b>Humanos:</b> Coordinadores Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> Numeración	8 minutos
Profundización del tema "Armando la frase"	Que las y los participantes conozcan elementos básicos sobre "toma de decisiones en la resolución del conflicto"	Los facilitadores formarán grupos de cinco y a cada uno se le dará un cono de papel con dos bolsitas separadas una con las frases de cada paso y la otra con la respectiva definición <sup>92</sup> para que las armen, pasaran cada grupo a explicar lo que entiende y recuerda sobre cada paso, los coordinadores estarán listos para ampliar cada participación con la finalidad de dejar claro cada concepto y se les facilite aplicarlo.	<b>Materiales:</b> - 5 Conos de papel - Bolsas de plástico de 2 lbs <b>Humanos:</b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b>Técnicos:</b> - Pasos con la definición en toma de decisiones en la resolución de conflicto	15 minutos

<sup>91</sup> Ver anexo 70: Numeración correlativa

<sup>92</sup> Ver anexo 71: Frases de cada paso con la respectiva definición en la resolución de conflicto



<p>Aplicación de conocimientos</p>	<p>Desarrollar en las participantes habilidades en la aplicación de los pasos para la resolución de conflictos</p>	<p>Los coordinadores reunirán en equipos de seis a los adolescentes participantes se les dará la instrucción que comenten cada uno un problema y que elijan uno para que entre todos apliquen los conocimientos y le den resolución, luego será opcional si quieren compartir con el pleno la forma de cómo resolvieron el conflicto.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>45 minutos</p>
<p>Evaluación de la jornada</p>	<p>Reflexionar acerca de lo que los participantes han aprendido del tema de la jornada y los aspectos positivos y negativos de la misma.</p>	<p>Los coordinadores realizarán preguntas a los participantes sobre</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es lo que más les gustó?</li> <li>2. ¿Qué cambiarían del taller?</li> <li>3. ¿Con que se quedan para aplicarlo?</li> </ol>	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Preguntas impresas</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Cierre y despedida</p>	<p>Reforzar positivamente a los participantes por su atención y desempeño durante la jornada</p>	<p>Los facilitadores felicitarán a los participantes por su participación y les hará la invitación al siguiente taller.</p>	<p><b><u>Materiales:</u></b> Ninguno <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	<p>5 minutos</p>



# SESIÓN DE CLAUSURA DEL PROGRAMA



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**SESIÓN DE CLAUSURA DEL PROGRAMA**  
**“COSECHA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES LOGRADAS”**

**Objetivo general:** Desarrollar el proceso de finalización del programa de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social con el reconocimiento de los logros de los participantes

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida	Generar un clima armónico en el grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de las actividades de la sesión.	Dado que se trata de la última sesión del programa, el equipo de coordinadores dará el respectivo saludo del día haciendo énfasis en que se trata de la clausura del programa. Ante todo, mostrarán su reconocimiento a los adolescentes participantes por su involucramiento activo y su interés manifiesto durante todas las sesiones y dará por iniciada la última jornada.	<b><u>Materiales:</u></b> Ninguno <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno	5 minutos
Palabras alusivas a la clausura del programa por equipo de coordinadores	Fomentar la distensión de los/as participantes para que aborden con una actitud positiva la jornada	Luego de la bienvenida, cada miembro del equipo de coordinadores dará las palabras de cierre, retroalimentando los contenidos vistos, para lo que se organizaran de la siguiente forma: - <b>Coordinador 1:</b> Retroalimentará sobre las sesiones de la microcompetencia de compartir emociones - <b>Coordinador 2:</b> Retroalimentará sobre las sesiones de la microcompetencia de asertividad - <b>Coordinador 3:</b> Retroalimentará sobre las sesiones de la microcompetencia	<b><u>Materiales:</u></b> Ninguno <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de Coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno	10 minutos





		<p>prevención y solución de conflictos Cada uno además dará conclusiones sobre su experiencia resaltando el del papel importante que desempeñaron los adolescentes participantes</p>		
Entrega de diplomas de participación	Aplicar un refuerzo positivo que potencie el involucramiento de los participantes en programas de índole psicológico	El equipo de coordinadores con ayuda de la lista de asistencia, llamara a cada uno de los adolescentes participantes para hacerles entrega del respectivo diploma de participación <sup>93</sup> .	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Plumones azul y negro de pizarra <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	15 minutos
Palabras de agradecimiento de un representante de los participantes	Conocer el sentir de los participantes con el proceso realizado	Se le dará paso a uno de los participantes adolescentes previamente seleccionado para que exprese a nombre de todo el grupo los aprendizajes significativos que se llevan del programa de fortalecimiento de competencias emocionales y los respectivos agradecimientos al equipo de coordinadores por hacer posible cada una de las sesiones de intervención	<p><b><u>Materiales:</u></b> Laptop, extensión, proyector, mesa, USB con presentación de diapositivas y tirro <b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes <b><u>Técnicos:</u></b> Presentación del tema de competencias emocionales</p>	10 minutos

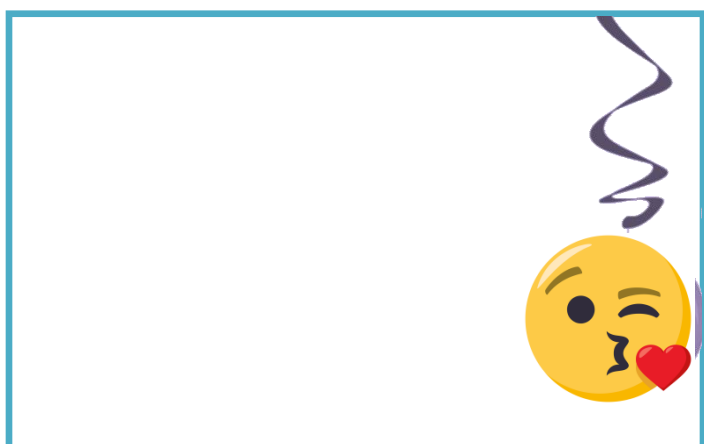
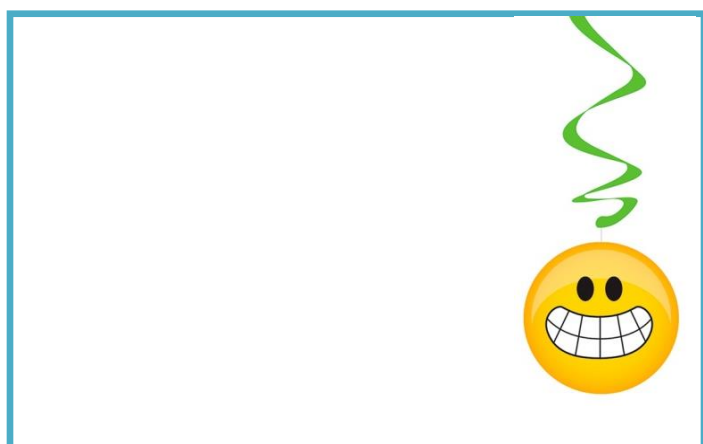
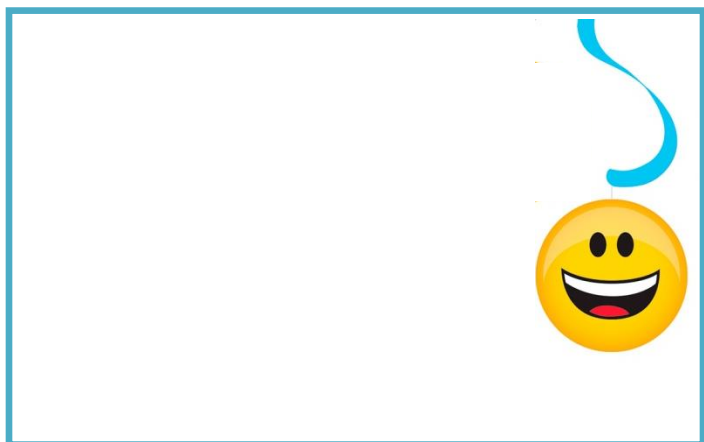
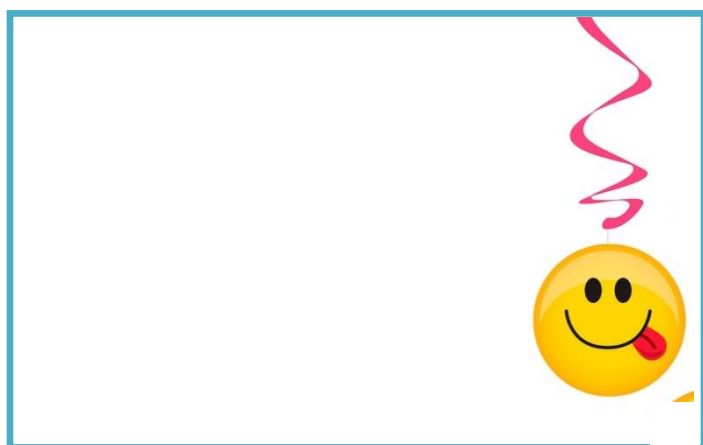
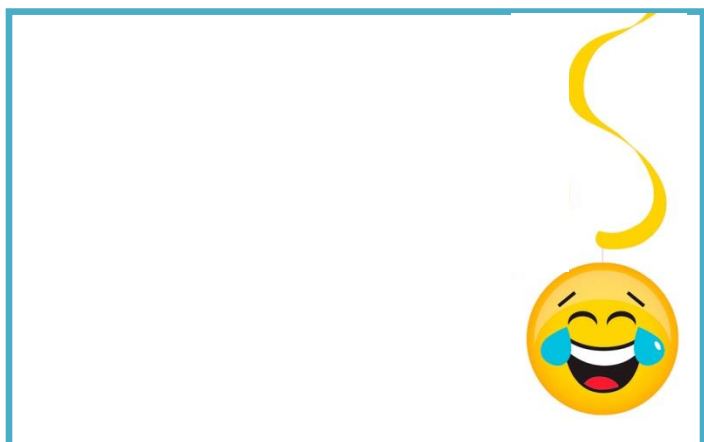
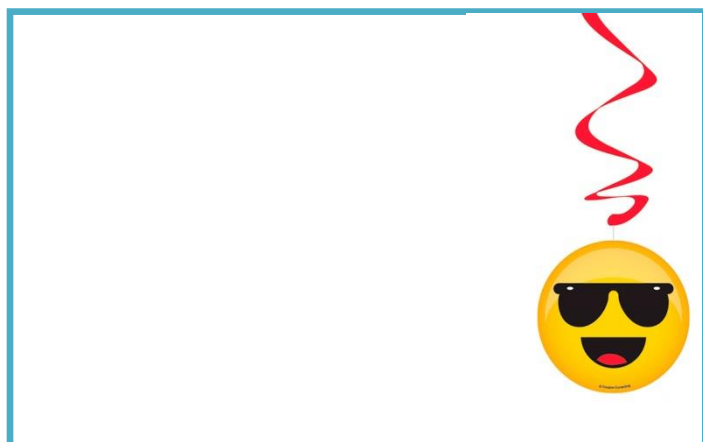
<sup>93</sup> Ver anexo 72: Diploma de participación.



Refrigerio	Compartir con los adolescentes participantes un aperitivo como estímulo ante el desempeño realizado	El equipo de coordinadores distribuirá el refrigerio previamente preparado a cada uno de los participantes, para lo que podrá colocar música de fondo amena que genere un ambiente de confianza y alegría por los resultados del programa de fortalecimiento	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Refrigerio</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno</p>	15 minutos
Quiebra de piñatas	Departir un estímulo de reconocimiento al desempeño realizado y pasar un momento de sano esparcimiento	Terminado el refrigerio, se le hará la invitación a los asistentes para que pasen al lugar destinado a la quiebra de piñatas, y mediante el sorteo de números, se elegirán a las personas que les pegarán. Primero pasaran las señoritas con su respectiva piñata y luego los caballeros. Todos deberán de pasar con los ojos vendados.	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Dos piñatas, una de señoritas y la otra de caballeros - Dos bolsas de dulces - Lazo largo - Palo para piñatas - Venda para los ojos</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> - Ninguno</p>	15 minutos
Cierre y despedida	Concluir la sesión de clausura de las sesiones de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social abordadas	El equipo de facilitadores pasará a despedirse por última vez de los adolescentes participantes, valorando y resaltando la actitud proactiva y la responsabilidad demostrada en las sesiones, haciendo un llamado a practicar en sus vidas diarias todo lo aprendido.	<p><b><u>Materiales:</u></b> - Ninguno</p> <p><b><u>Humanos:</u></b> - Equipo de coordinadores - Adolescentes participantes</p> <p><b><u>Técnicos:</u></b> Ninguno.</p>	5 minutos

# **ANEXOS DE LA PROPUESTA DE PROGRAMA**

ANEXO 2: GAFETES



**ANEXO 3: CONTROL DE ASISTENCIA A LAS SESIONES**

**CONTROL DE ASISTENCIA A LAS SESIONES**

<b>N°</b>	<b>PARTICIPANTE</b>	<b>SESION 1</b>	<b>SESION 2</b>	<b>SESION 3</b>	<b>SESION 4</b>	<b>SESION 5</b>
1	Aguilar Domínguez, Jesús Adán					
2	Aguilar Ticas, Diego Estanley					
3	Alvarado Aguilar, Gersón Alejandro					
4	Alvarado Cerón, Gerardo José					
5	Alvarado Urrutia, Andrea Jeannette					
6	Araujo Avalos, María Fernanda					
7	Barahona García, Alexandra Lisbeth					
8	Benítez Castro, Andrea Michelle					
9	Bonilla Alvarado, Omar Antonio					
10	Campos Chacón, Ana Gabriela					
11	Cerna Palacios, Jonathan Eduardo					
12	Cerón Domínguez, Alicia Guadalupe					
13	Cerón Rodríguez, José Luis					
14	Cornejo Díaz, María José					
15	Cortez Barahona, Alexia Valeria					
16	Cruz López, Heiby Alexandra					
17	Díaz Villalobos, Christopher Lombardo					
18	Domínguez Acevedo, Katya Mariela					
19	Erazo Pineda, Inmar Erzahy					
20	Galán Rivera, Orlando Alcides					
21	Galindo Méndez, Anderson Enmanuel					
22	Gómez Gámez, Verónica Elizabeth					
23	González González, José Martín					
24	González Rivera, Luis Daniel					
25	Gracias Martínez, Carlos Bladimir					
26	Guidos García, Diego Ariel					
27	Henríquez Ortiz, Jefferson Josué					
28	Henríquez Ramos, William Stanley					
29	Hernández Cruz, Dilcia Esmeralda					
30	Hernández Quiteño, Mirna Dariana					

Programa de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social

31	Linares Martínez, Giuliana Saray					
32	Martínez Leiva, Víctor Antonio					
33	Martínez Martínez, Fátima Guadalupe					
34	Mauricio Guerrero, Natalee Pamela					
35	Mejía Jovel, David Alberto					
36	Miranda González, Aini Loreley Angela					
37	Morán Álvarez, Alejandro Adali					
38	Ordoñez Salinas, José Armando					
39	Palacios Colindres, Jesús Antonio					
40	Pérez Henríquez, Milton Josué					
41	Quijada Bonilla, Jennifer Guadalupe					
42	Rafailano Méndez, Cindy Yamileth					
43	Rauda Méndez, José Daniel					
44	Rivera Díaz, Diego Alessandro					
45	Rivera Martínez, Wilmer Xavier					
46	Santana Palacios, Oswaldo Antonio					
47	Torres Osorio, Víctor José					
48	Turcios Hernández, Francisco Ángel					
49	Vásquez Lozano, Lissbeth Beatriz					
50	Villafranco Herrera, Camilo Alfonso					
51	Zuniga Hernández, Alissón Guadalupe					

**CONTROL DE ASISTENCIA A LAS SESIONES**

N°	PARTICIPANTE	SESION 6	SESION 7	SESION 8	SESION 9	SESION 10
1	Aguilar Domínguez, Jesús Adán					
2	Aguilar Ticas, Diego Estanley					
3	Alvarado Aguilar, Gersón Alejandro					
4	Alvarado Cerón, Gerardo José					
5	Alvarado Urrutia, Andrea Jeannette					
6	Araujo Avalos, María Fernanda					
7	Barahona García, Alexandra Lisbeth					
8	Benítez Castro, Andrea Michelle					
9	Bonilla Alvarado, Omar Antonio					
10	Campos Chacón, Ana Gabriela					
11	Cerna Palacios, Jonathan Eduardo					
12	Cerón Domínguez, Alicia Guadalupe					
13	Cerón Rodríguez, José Luis					
14	Cornejo Díaz, María José					
15	Cortez Barahona, Alexia Valeria					
16	Cruz López, Heiby Alexandra					
17	Díaz Villalobos, Christopher Lombardo					
18	Domínguez Acevedo, Katya Mariela					
19	Erazo Pineda, Inmar Erzahy					
20	Galán Rivera, Orlando Alcides					
21	Galindo Méndez, Anderson Enmanuel					
22	Gómez Gámez, Verónica Elizabeth					
23	González González, José Martín					
24	González Rivera, Luis Daniel					
25	Gracias Martínez, Carlos Bladimir					
26	Guidos García, Diego Ariel					
27	Henríquez Ortiz, Jefferson Josué					
28	Henríquez Ramos, William Stanley					
29	Hernández Cruz, Dilcia Esmeralda					
30	Hernández Quiteño, Mirna Dariana					

Programa de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social

31	Linares Martínez, Giuliana Saray					
32	Martínez Leiva, Víctor Antonio					
33	Martínez Martínez, Fátima Guadalupe					
34	Mauricio Guerrero, Natalee Pamela					
35	Mejía Jovel, David Alberto					
36	Miranda González, Aini Loreley Angela					
37	Morán Álvarez, Alejandro Adali					
38	Ordoñez Salinas, José Armando					
39	Palacios Colindres, Jesús Antonio					
40	Pérez Henríquez, Milton Josué					
41	Quijada Bonilla, Jennifer Guadalupe					
42	Rafailano Méndoza, Cindy Yamileth					
43	Rauda Méndez, José Daniel					
44	Rivera Díaz, Diego Alessandro					
45	Rivera Martínez, Wilmer Xavier					
46	Santana Palacios, Oswaldo Antonio					
47	Torres Osorio, Víctor José					
48	Turcios Hernández, Francisco Ángel					
49	Vásquez Lozano, Lissbeth Beatriz					
50	Villafranco Herrera, Camilo Alfonso					
51	Zuniga Hernández, Alissón Guadalupe					



**CONTROL DE ASISTENCIA A LAS SESIONES**

N°	PARTICIPANTE	SESION 11	SESION 12	SESION 13	SESION 14	SESION 15
1	Aguilar Domínguez, Jesús Adán					
2	Aguilar Ticas, Diego Estanley					
3	Alvarado Aguilar, Gersón Alejandro					
4	Alvarado Cerón, Gerardo José					
5	Alvarado Urrutia, Andrea Jeannette					
6	Araujo Avalos, María Fernanda					
7	Barahona García, Alexandra Lisbeth					
8	Benítez Castro, Andrea Michelle					
9	Bonilla Alvarado, Omar Antonio					
10	Campos Chacón, Ana Gabriela					
11	Cerna Palacios, Jonathan Eduardo					
12	Cerón Domínguez, Alicia Guadalupe					
13	Cerón Rodríguez, José Luis					
14	Cornejo Díaz, María José					
15	Cortez Barahona, Alexia Valeria					
16	Cruz López, Heiby Alexandra					
17	Díaz Villalobos, Christopher Lombardo					
18	Domínguez Acevedo, Katya Mariela					
19	Erazo Pineda, Inmar Erzahy					
20	Galán Rivera, Orlando Alcides					
21	Galindo Méndez, Anderson Enmanuel					
22	Gómez Gámez, Verónica Elizabeth					
23	González González, José Martín					
24	González Rivera, Luis Daniel					
25	Gracias Martínez, Carlos Bladimir					
26	Guidos García, Diego Ariel					
27	Henríquez Ortiz, Jefferson Josué					
28	Henríquez Ramos, William Stanley					
29	Hernández Cruz, Dilcia Esmeralda					
30	Hernández Quiteño, Mirna Dariana					

**Programa de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social**

31	Linares Martínez, Giuliana Saray					
32	Martínez Leiva, Víctor Antonio					
33	Martínez Martínez, Fátima Guadalupe					
34	Mauricio Guerrero, Natalee Pamela					
35	Mejía Jovel, David Alberto					
36	Miranda González, Aini Loreley Angela					
37	Morán Álvarez, Alejandro Adali					
38	Ordoñez Salinas, José Armando					
39	Palacios Colindres, Jesús Antonio					
40	Pérez Henríquez, Milton Josué					
41	Quijada Bonilla, Jennifer Guadalupe					
42	Rafailano Méndozza, Cindy Yamileth					
43	Rauda Méndez, José Daniel					
44	Rivera Díaz, Diego Alessandro					
45	Rivera Martínez, Wilmer Xavier					
46	Santana Palacios, Oswaldo Antonio					
47	Torres Osorio, Víctor José					
48	Turcios Hernández, Francisco Ángel					
49	Vásquez Lozano, Lissbeth Beatriz					
50	Villafranco Herrera, Camilo Alfonso					
51	Zuniga Hernández, Alissón Guadalupe					

**EXPECTATIVAS DEL PROGRAMA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES**

# LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

- **¿Qué son las competencias emocionales?**

En términos generales, las competencias emocionales se definen como las competencias que permiten el reconocimiento y manejo de los sentimientos y las emociones, tanto propias como ajenas, para lograr relaciones mutuamente satisfactorias entre el hombre y su medio social.

Es la habilidad o aptitud, que posee un individuo para manejar las emociones, sacando el mejor provecho de estas para sí mismo y en su interacción con la sociedad.

## Competencias emocionales de Rafael Bisquerra

1. Conciencia emocional
2. Regulación emocional
3. Autonomía emocional
4. Competencia social
5. Competencias para la vida y el bienestar

## Las competencias que se exploraron fueron las de la dimensión social

Las competencias sociales a su vez tiene 9 microcompetencias:



## El programa se enfocará en tres:

### Compartir emociones

Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

### Asertividad

Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos

### Prevención y solución de conflictos

Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos.

**ANEXO 6: PRESENTACIÓN DE DIAPOSITIVAS DEL PROGRAMA**

**PROGRAMA PSICOTERAPÉUTICO  
“FORTALECIMIENTO DE  
COMPETENCIAS EMOCIONALES  
DE LA DIMENSIÓN SOCIAL  
EN ADOLESCENTES”**



**RESULTADOS DE LA  
INVESTIGACIÓN REALIZADA**

Gráfico 1: Género de los estudiantes encuestados

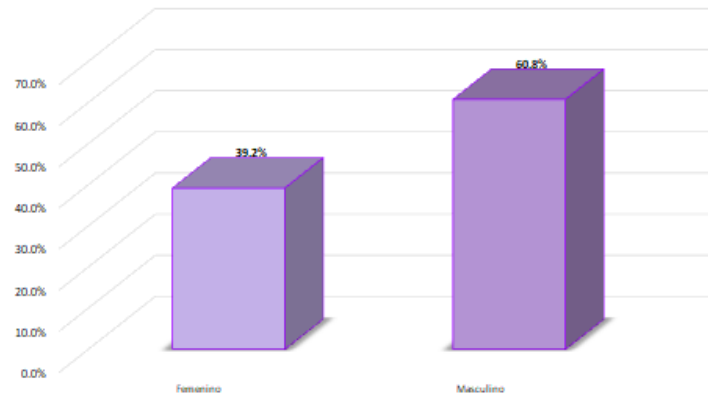


Gráfico 39: Puntaje global

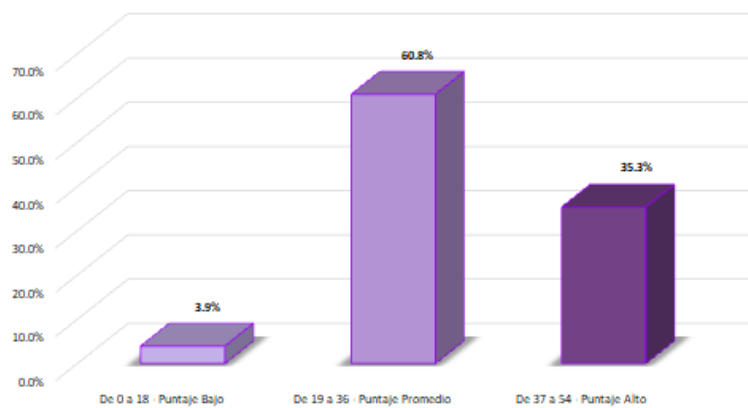




Gráfico 30: Microcompetencia Dominar habilidades sociales básicas

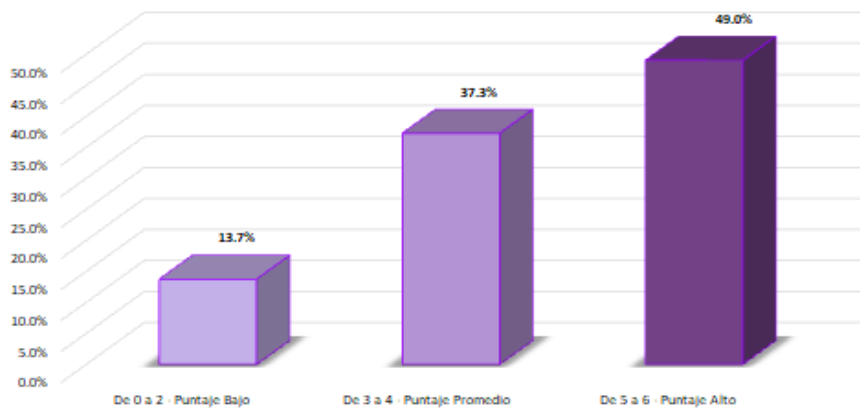


Gráfico 31: Microcompetencia Respeto a los demás

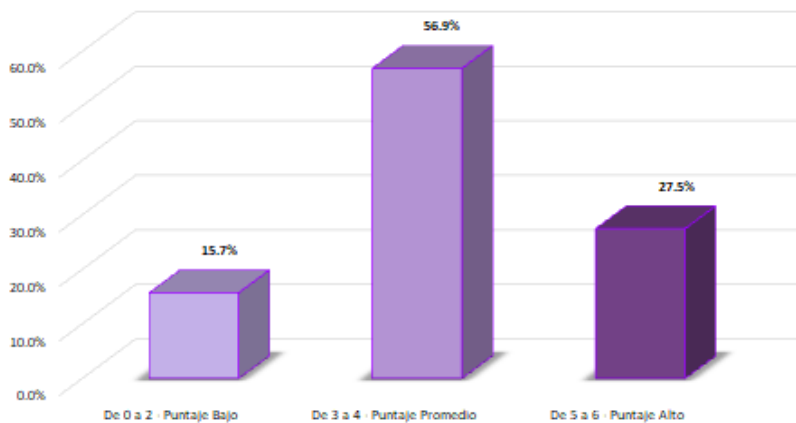


Gráfico 32: Microcompetencia Practicar la comunicación receptiva

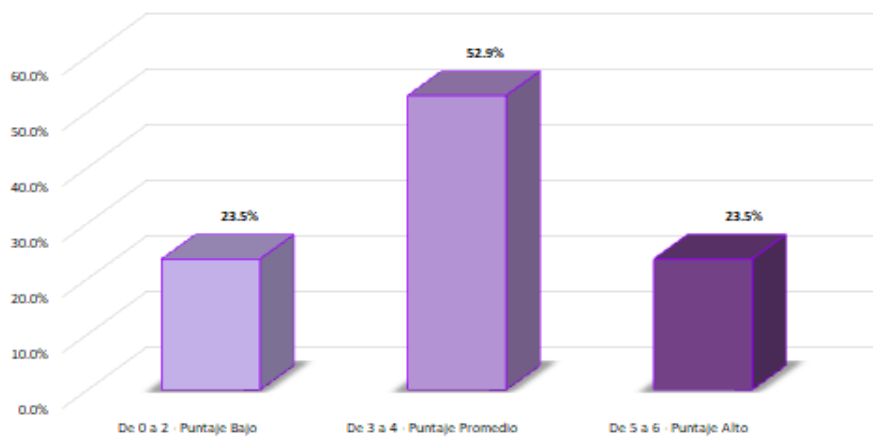
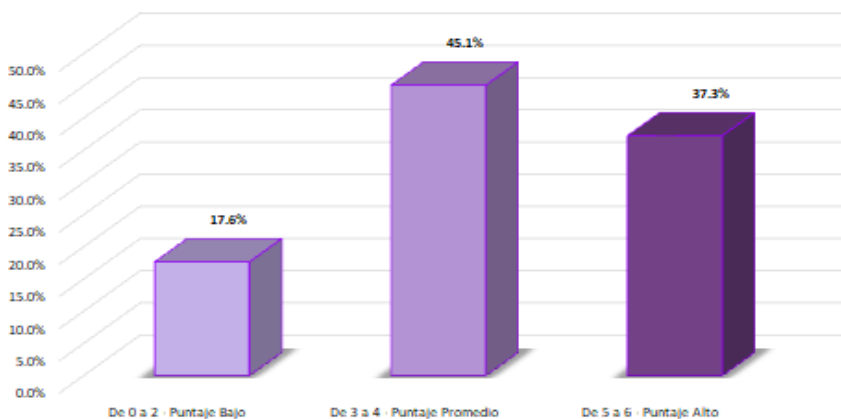
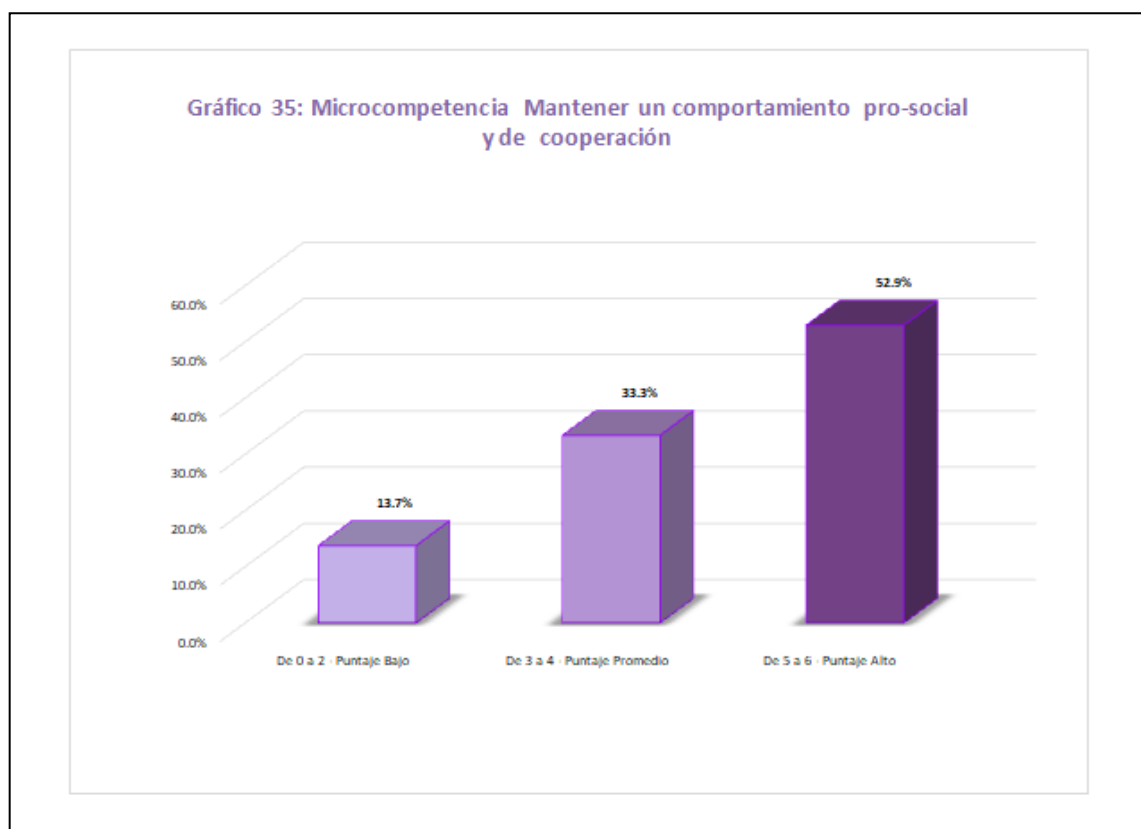
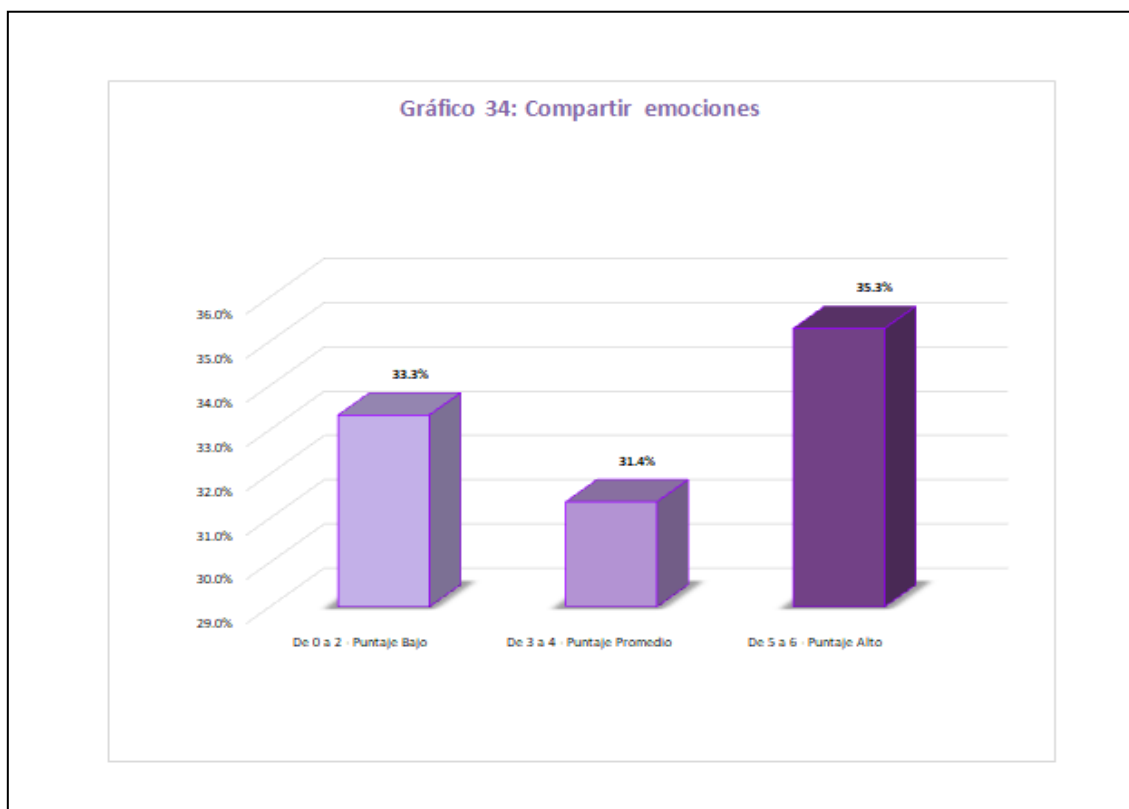
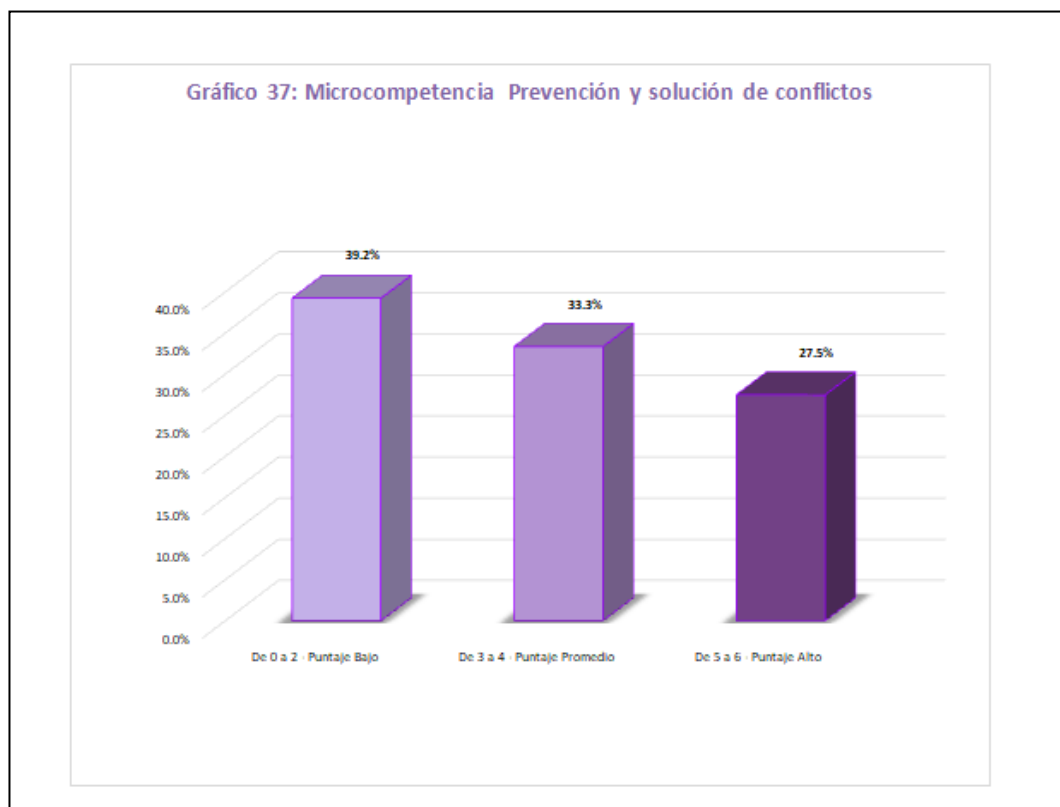
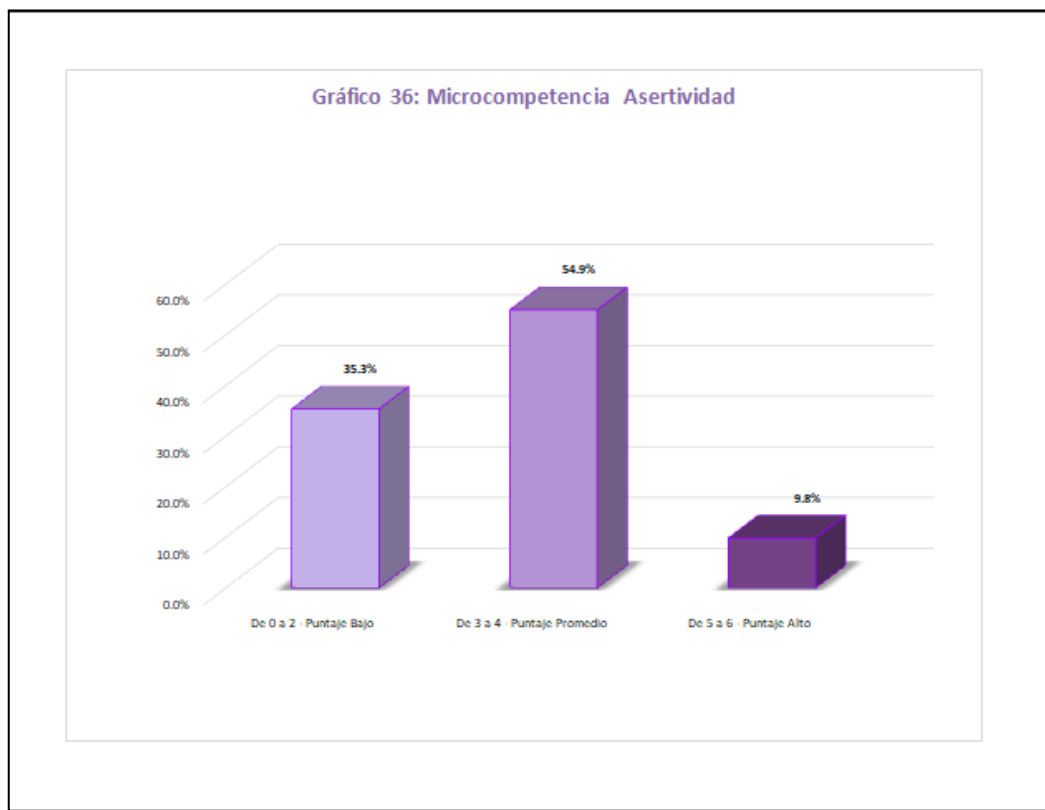


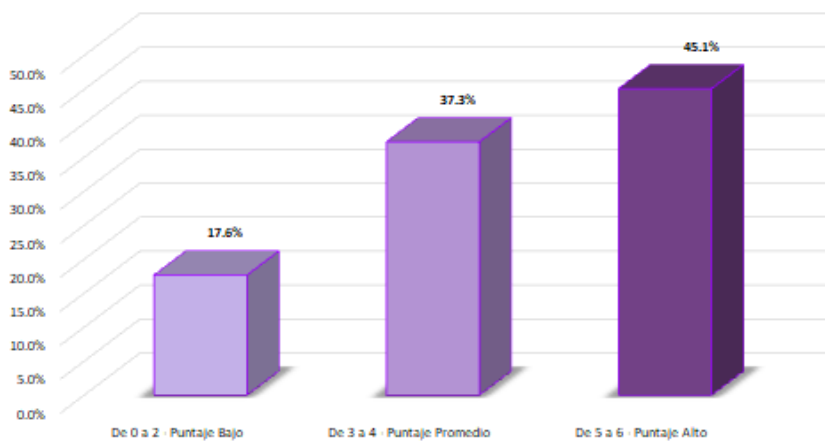
Gráfico 33: Microcompetencia Practicar la comunicación expresiva







Cuadro 38: Microcompetencia Capacidad para gestionar situaciones emocionales



## DIAGNÓSTICO

Las competencias emocionales que se consideran deficitarias por expresarse mediante puntajes bajos en al menos el 30% de los adolescentes participantes en la investigación, y por ser evaluadas como tal por los docentes que les imparten las diversas asignaturas en el séptimo grado, son las siguientes:

- **La microcompetencia 5: compartir emociones**

Esta microcompetencia se considera deficiente porque más de la mitad de los estudiantes adolescentes obtuvieron un puntaje bajo o promedio, lo que indica que compartir sus emociones profundas no siempre les es fácil, y que tienen poca conciencia de la estructura y naturaleza de las relaciones interpersonales, las que vienen en parte definidas por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

También refuerza la categorización como microcompetencia deficiente, el hecho que la mayoría de los docentes manifestaron que los estudiantes expresan su malestar emocional con sus compañeros y amigos cercanos en apenas algunas veces, lo que indica clara incapacidad para compartirlo y canalizarlo

- **La microcompetencia 7: Asertividad**

En esta microcompetencia, al igual que en la anterior, más de la tercera parte de los adolescentes del séptimo grado obtuvo un puntaje bajo, lo que indica que su comportamiento no es tan equilibrado entre la agresividad y la pasividad, y que poseen poca capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos. La tercera parte de estudiantes de la sección de séptimo grado han manifestado en el cuestionario que poseen dificultades para no ceder a la presión de grupo y evitar situaciones en las que puedan verse coaccionados para adoptar comportamientos de riesgo, que se acentúan por el aumento de la emotividad en esta etapa de desarrollo, lo que es un verdadero problema tomando en cuenta que el grupo es de 51 estudiantes, es decir numeroso.

- **La microcompetencia 8: Prevención y solución de conflictos**

De acuerdo al cuestionario de competencias emocionales aplicado a los adolescentes, esta es la tercera y última que se manifiesta deficiente, ya que más del 30% de los estudiantes del séptimo grado obtuvieron un puntaje bajo, lo que denota escasa capacidad para identificar, anticipar y afrontar resolutivamente los conflictos sociales y problemas interpersonales. De igual forma implica la baja capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos.

Según lo registrado por los docentes en la encuesta aplicada, solo un pequeño grupo de estudiantes busca actuar tranquilamente ante hechos violentos; y la mayoría solo algunas veces procura actuar tranquilamente pero no logra solucionar los problemas interpersonales por medio de diálogo

## OBJETIVOS TERAPÉUTICOS

### OBJETIVOS

#### General:

- Fortalecer la capacidad de las y los adolescentes para identificar, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones vinculadas a sus habilidades sociales de manera que configuren competencias que contribuyan a su bienestar personal, social y estudiantil.

#### Específicos:

- Concientizar a las y los adolescentes sobre la estructura y naturaleza de sus emociones en las interacciones con las personas de su entorno inmediato y la importancia de la sinceridad expresiva como fuente de reciprocidad y simetría en ellas
- Fomentar en los y las adolescentes un comportamiento asertivo que implique la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y emociones, respetando los de las personas que les rodean.
- Desarrollar la capacidad de anticipar, identificar y afrontar resolutivamente los conflictos sociales en la adolescencia con habilidades de negociación y mediación considerando la perspectiva y las emociones personales y las de los y las demás.



**SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA COMPARTIR  
EMOCIONES**

- Conociendo mis emociones primarias
- ¿Por qué compartimos emociones?.
- El valor de ser sensible
- Reconociendo mis emociones
- Autorregulando mis emociones

**SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA COMPARTIR  
EMOCIONES**

- Conociendo mis emociones primarias
- ¿Por qué compartimos emociones?.
- El valor de ser sensible
- Reconociendo mis emociones
- Autorregulando mis emociones

## **SESIONES DE LA MICROCOMPETENCIA PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

- Identificando el conflicto
- ¿Qué pasó aquí?
- Buscando formas
- Tomando decisiones
- Aplicando mi conocimiento

## ANEXO 7: LA IMPORTANCIA DE RESPETAR LA OPINIÓN DE LOS DEMÁS

Durante el aparentemente largo periodo de nuestra vida, solemos tomar muchas decisiones, no sólo en lo que respecta a lo más íntimo y personal sino también en cuanto a las diferentes y variadas relaciones que mantenemos con los múltiples compañeros y compañeras de este hermoso viaje que denominamos existencia; la mayoría de estas decisiones están basadas en nuestras propias formas de pensamiento, y ellas a su vez derivan de las múltiples “referencias” que en realidad sólo nos sirven a nosotros y, que por desgracia, en muchos de los casos están ya caducas.

Pocas son las veces en que nuestra actuación tiene en cuenta y valora la opinión ajena, ya que solemos considerar que todo el que no actúa u opina como nosotros debe de estar equivocado. Si una persona de otra raza o posición, por ejemplo, nos lastima o realiza una acción que no nos agrada, queda reflejada automáticamente su actuación en nuestra mente así como la certidumbre de que “todas” las personas de esa raza o posición social realizan las mismas acciones, y en consecuencia sentimos un rechazo innato hacia una determinada raza o forma de actuación que no comprendemos, pero: ¿en algún momento de nuestra vida repasamos nuestros conceptos con el fin de eliminar los caducos y poner al día nuestras referencias?, ¿solemos actuar y decidir según nuestro estado de conciencia interior, o bien nos movemos única y exclusivamente basando nuestras decisiones en un dudoso juicio personal sin valorar en ningún momento el motivo, pensamiento o base de la actuación de las otras personas?, ¿acostumbramos, antes de dictar una sentencia o de hacer valer nuestra opinión, pensar en el punto de vista de los demás?, ¿creemos que todos deben pensar como nosotros, y que aquellos que no lo hacen, se están comportando incorrectamente?

Qué difícil por no decir imposible es que entre dos seres humanos reine la armonía. Sin embargo, esto puede llegar a ser un hecho si se fomenta la comprensión y el respeto por la opinión ajena.

Basado en el motivo de la valoración del pensamiento ajeno, permitiendo que si es justo prevalezca sobre el nuestro, recordamos una vieja historia que nos narra la importancia que tiene el dejar a un lado nuestra propia personalidad olvidando lo que haríamos nosotros pensar por un momento pensar por un momento en lo que haría nuestro interlocutor.

Esta es pues la historia del caballo perdido...

Sucedió en tiempos lejanos, en el viejo Oeste.

Había un viejo aunque no caduco rancharo que se dedicaba a la cría y doma de caballos, y un día, el más hermoso de ellos, un joven y brioso caballo blanco, ansioso seguramente de recobrar su antigua libertad, perdida al poco de nacer, saltó limpiamente la valla que lo circundaba y emprendiendo un veloz trote abandonó su prisión en busca de lo desconocido.

Al enterarse el ganadero, mandó a sus trabajadores en busca del animal, aunque desgraciadamente para él, sin éxito alguno.

Comprendiendo que cuanto más tiempo pasara más difícil sería encontrar al hermoso animal, decidió ir al pueblo y ofrecer una recompensa de 50 dólares a quién pudiese devolvérselo.

Esta cantidad animó a muchas de las gentes que vagaban sin hacer otra cosa que permitir que las moscas se posarán sobre ellos, pero todo fue inútil, ni en los valles cercanos al pueblo, ni en el río, ni tan siquiera en lo alto de la montaña se le encontró. Nadie pudo encontrar el caballo por mucho que se le buscó.

Poco a poco, el cansancio hizo mella entre los buscadores y hacia la puesta del sol todos habían regresado al pueblo.

El rancharo viendo que el desinterés reinaba entre sus ayudantes, elevó la recompensa a 100 dólares. Este hecho fue sin duda un nuevo incentivo vivificador y, nuevamente al amanecer volvieron a salir los mismos vaqueros y algunos más, en busca del hermoso caballo blanco. Pero también fue inútil. Ni en los valles, ni en las montañas de los alrededores, ni tan siquiera en las más distantes fueron capaces de encontrarlo.

Nuevamente reinó el desánimo, hasta tal punto que el rancharo volvió a elevar la recompensa, colocándola en 200 dólares, pero aún así fue inútil. Nueva búsqueda y nuevo fracaso.

Y he aquí, que un joven muchacho fue a ver al rancharo y le comentó:

-Si me ofrece 500 dólares, yo le traeré su caballo.

El rancharo casi se puso a reír. Como iba a encontrar su caballo un muchacho, cuando gente acostumbrada a montarlos y a convivir con ellos todos los días no habían sido capaces de hallarlo. Pero como no tenía nada que perder y no era necesario entregar su dinero anticipadamente, aceptó.

Y así fue como el joven salió abandonó el pueblo en busca del animal, antes de que el sol asomara por el horizonte.

No llevaba perros ni guía que le indicase el camino de su búsqueda, pero en cambio iba despojado de prejuicios, habiendo eliminado de su mente toda referencia existente sobre hechos similares.

Y cuál sería la sorpresa de todos, cuando al anochecer apareció el muchacho con el hermoso animal sujeto de las bridas.

Todos quisieron ver al joven y escuchar de sus propios labios los detalles de la búsqueda. Y el mismo ranchero, tras pagar la recompensa ofrecida deseó conocer la hazaña. Y por ello le dijo al muchacho que le contase su secreto, pues sin duda existía un secreto que le permitía encontrar los animales perdidos.

Tal vez era conocedor de algún embrujo indio que le permitía ver en la distancia.

O quizá tenía algún poder que le distinguía de los demás humanos y que le capacitaba para ese fin.

Nada de eso, respondió el muchacho. En realidad, debo decir que ha sido bastante fácil.

No he ido por ahí a “buscar su caballo”, lo único que he hecho ha sido el preguntarme: ¿Dónde iría yo si fuese un caballo que busca la libertad?

\* \* \*

Repase pues sus referencias, póngalas al día. Renueve su mente y libérela de toda información inútil que no se acople a la realidad del mundo en que vivimos. Y recuerde: Todo lo material es pasajero. El coche que tantos sacrificios le ha costado. Sus hermosos pantalones vaqueros de última moda. Todo ello será muy pronto sólo un recuerdo, algo viejo y desechable.

Sus antiguas referencias tuvieron su valor en el pasado, pero estamos entrando en un mundo nuevo y lleno de posibilidades, “Póngalas al día”.

### NORMAS DE LAS SESIONES

- **Puntualidad.** Las sesiones comienzan a horario y deben concluir a tiempo, para cumplir con las responsabilidades profesionales del centro y sus terapeutas.
- **Asistencia.** Se recomienda mantener el compromiso semanal de asistencia en los grupos de Ayuda Mutua, como así también la asistencia requerida en los cursos y talleres monográficos de duración intensiva.
- **Confidencialidad.** Al participar de cualquiera de nuestros grupos se está asumiendo el compromiso de mantener la confidencialidad y privacidad de lo expuesto en el grupo por el resto de los miembros.
- **Respeto.** Las observaciones, comentarios y críticas en el grupo se harán dentro del marco del respeto mutuo. Es el psicoterapeuta, como moderador, quien intervendrá en caso de disputa, manteniendo en todo momento el derecho de finalizar con la participación de aquellos que contravengan estas normas básicas de convivencia.

## NORMAS DE CONVIVENCIA



**ANEXO 10: CONSENTIMIENTO DE INFORMADO**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Zacatecoluca, \_\_\_\_ de octubre de 2018

Yo, \_\_\_\_\_, estudiante de séptimo grado en el Complejo Educativo Católico “El Espíritu Santo” del municipio de Zacatecoluca, manifiesto que he sido informado/a sobre el contenido del Programa Psicoterapéutico de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social, cuyo objetivo es fortalecer la capacidad de las y los adolescentes para identificar, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones vinculadas a sus habilidades sociales de manera que configuren competencias que contribuyan a su bienestar personal, social y estudiantil, en un total de 16 sesiones a desarrollarse en igual número de semanas, a las cuales me comprometo a asistir voluntariamente en el día, hora y lugar acordado.

---

Firma del Participante

---

Firma representante del  
equipo de coordinadores



## Las emociones se dividen en primarias y secundarias

### Emociones primarias



#### Cólera

Rabia, enojo, resentimiento.



#### Alegría

Diversión, euforia, gratificación, bienestar.



#### Miedo

Ansiedad, incertidumbre, inseguridad.



#### Tristeza

Pena, soledad, pesimismo

### Emociones secundarias



#### Amor



#### Sorpresa



#### Vergüenza



#### Aversión

## ANEXO 12: EL CUENTO DE PEDRO Y SARA

“Érase una vez dos hermanitos, Sara y Pedro, que se querían mucho y pasaban todo el día juntos. Sara tenía tres años y Pedro cuatro.

Se acercaba el cumpleaños de Sara y entre todos empezaron a preparar una gran fiesta para celebrarlo. Los padres de Sara y Pedro prepararon invitaciones para los amiguitos de Sara. Iban a ir muchos niños porque Sara era muy simpática y agradable con todo el mundo y tenía muchos amigos: todos los niños de su clase y todos los vecinos de su edad.

Todo el mundo ayudaba en algo para la fiesta, y Pedro empezaba a estar un poco cansado porque no se hablaba de otra cosa durante todo el día y no le hacían mucho caso a él.

Además, esa no era su fiesta. Todo el mundo felicitaba a Sara y en su clase le cantaron “Cumpleaños feliz”. Después de las clases de la tarde, a la salida del colegio, todos los compañeros de Sara la acompañaron a su casa.



Poco tiempo después fueron llegando todos sus vecinos.

Fue una fiesta genial, pero Pedro estaba enfadado porque nadie le hacía caso. Estaba tan enfadado que se fue a otra habitación.

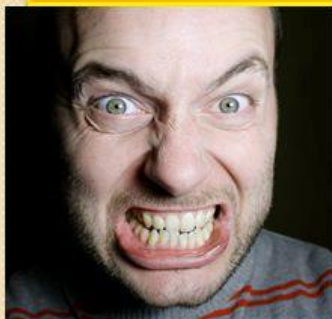
Pero Sara sí que estaba pendiente de su hermano y se puso muy triste de verle enfadado con ella. Ya no le importaban los regalos, ni la tarta con las velas, ni las canciones ni nada, porque ella quería mucho a su hermanito y él estaba enfadado con ella; entonces decidió ir a hablar con él. Al principio Pedro hacía como si no la escuchara, pero en realidad estaba muy

contento de que Sara hubiera ido a hablar con él. Sara le dijo que no se enfadara, que le daba todo lo que le habían regalado con tal de que estuviera él contento.

En ese momento Pedro se dio cuenta de lo buena que era su hermanita y de lo que le quería.

Él no tenía ningún motivo para enfadarse, era el cumpleaños de su hermana y tenían que estar todos contentos por ella. Así que le pidió disculpas por su comportamiento y se fueron los dos juntos con el resto de sus amigos para apagar las velas de la tarta”.

## EMOCIONES PRIMARIAS



### IRA

RABIA  
ENOJO  
RESENTIMIENTO  
FURIA  
EXASPERACION  
INDIGNACION  
ANIMOSIDAD  
IRRITABILIDAD  
HOSTILIDAD

### TRISTEZA

AFLICCION  
PENA  
DESCONSUELO  
PESIMISMO  
MELANCOLIA  
AUTOCOMPASION  
SOLEDAD  
DESALIENTO  
DESESPERACION

### MIEDO

ANSIEDAD  
APRENSION  
TEMOR  
PREOCUPACION  
INQUIETUD  
DESASOSIEGO  
INCERTIDUMBRE  
ANGUSTIA  
TERROR

### ALEGRÍA

FELICIDAD  
GOZO  
CONTENTO  
DELEITE  
DIVERSION  
PLACER  
GRATIFICACION  
SATISFACCION  
EUFORIA



### ALEGRÍA

- Aumenta la autoestima, autoconfianza y autocompetencia
- Facilita la empatía generando actitudes positivas hacia uno mismo y los demás
- Fomenta los procesos cognitivos
- Favorece las relaciones interpersonales
- Promueve la resolución de problemas



### TRISTEZA

- Promueve el aislamiento físico o psicológico y la sensación de pérdida o fracaso y genera situaciones de indefensión
- Focaliza la atención nivel interno de las consecuencias negativas de la situación
- Disminución en el ritmo de la actividad general
- Menor predisposición a interactuar con los demás



### IRA

- Favorece condiciones que generan frustración, falta de motivación y situaciones injustas
- Los procesos cognitivos se entorpecen
- Dificulta la resolución de problemas de manera adecuada
- Afecta a la interacción social



### MIEDO

- Genera aprensión, inquietud y malestar
- Incrementa la preocupación y desconfianza por la propia seguridad o por la salud e induce sensaciones de pérdida de control
- Reduce la eficacia de los procesos cognitivos
- Focaliza la percepción en el estímulo temido



### ASCO

- Potencia hábitos saludables, higiénicos y/o adaptativos
- Incrementa la necesidad de evitación o alejamiento del estímulo si es desagradable



### SORPRESA

- Facilita la aparición de la reacción emocional y conductual apropiada ante las situaciones novedosas
- Genera procesos atencionales, conductas de exploración e interés ante la situación novedosa
- Incrementa la sensación de incertidumbre

ANEXO 14: CUADRO DE MIS EMOCIONES

REGISTRO SEMANAL DE MIS EMOCIONES PRIMARIAS

Nombre: \_\_\_\_\_ Semana: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Reconocer situaciones vividas y emociones propias de la semana; poder compartir y escuchar el sentir de las demás personas.

**Indicación:** Escribe una situación diaria donde haya vivenciado una de las emociones primarias, y luego marca con una "X" en el cuadro correspondiente a esa emoción. Lleva el registro durante toda la semana.

Fecha:	Situación	EMOCIONES			
		Alegría	Tristeza	Miedo	Ira o enojo
Lunes					
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					
Sábado					
Domingo					

**Comentario:**

---



---

ANEXO 15: HOJA DE TRABAJO “SENTIMOS Y VIVIMOS”

REGISTRO DE ¡SENTIMOS Y VIVIMOS!

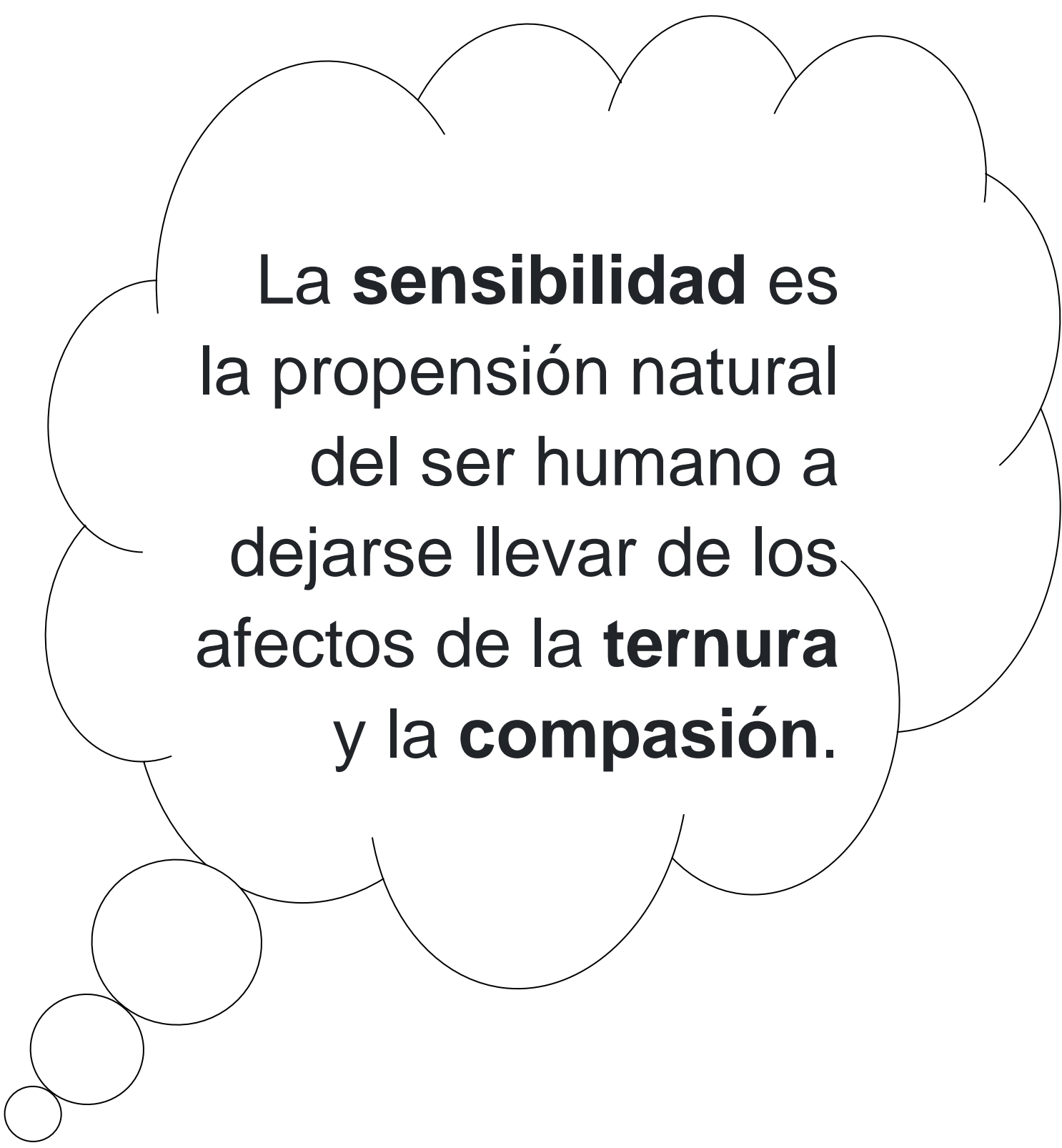
**Objetivo:** Reconocer los sentimientos y emociones de acuerdo a situaciones vividas.

**Indicación:** Estar atento a la situación que el coordinador leerá, en la cual seleccionará una tarjeta de ese color con la emoción que se sienta identificada/o. Posteriormente el grupo de participantes cerraran los ojos y levantaran la tarjeta que seleccionaron previamente.

Situaciones	ROSA (Amor)	GRIS (Tristeza)	NEGRO (Ira)	AMARILLO (Alegría)	AZUL (Miedo)	ROJO (Vergüenza)
Vas en bicicleta y te caes.						
Por la noche no puedes dormir.						
Tu amigo te quita la goma						
Tu mascota se ha muerto						
No haces bien un ejercicio de clase.						
Tu abuelo te viene a buscar al colegio.						
Jugando en el patio te haces daño en un brazo.						
Vienes al colegio sin desayunar 9. Te premian un trabajo.						
Un compañero te regala un caramelo.						
Llegas a casa muy cansado.						
Estás en clase y tienes sueño.						
Tu mejor amigo te da una patada.						
Se incorpora un nuevo alumno a la clase.						

ANEXO 16: FICHAS DE LAS EMOCIONES

<b>AMOR</b>	<b>TRISTEZA</b>
<b>IRA</b>	<b>MIEDO</b>
<b>VERGUENZA</b>	<b>ALEGRÍA</b>



**La sensibilidad es la propensión natural del ser humano a dejarse llevar de los afectos de la ternura y la compasión.**



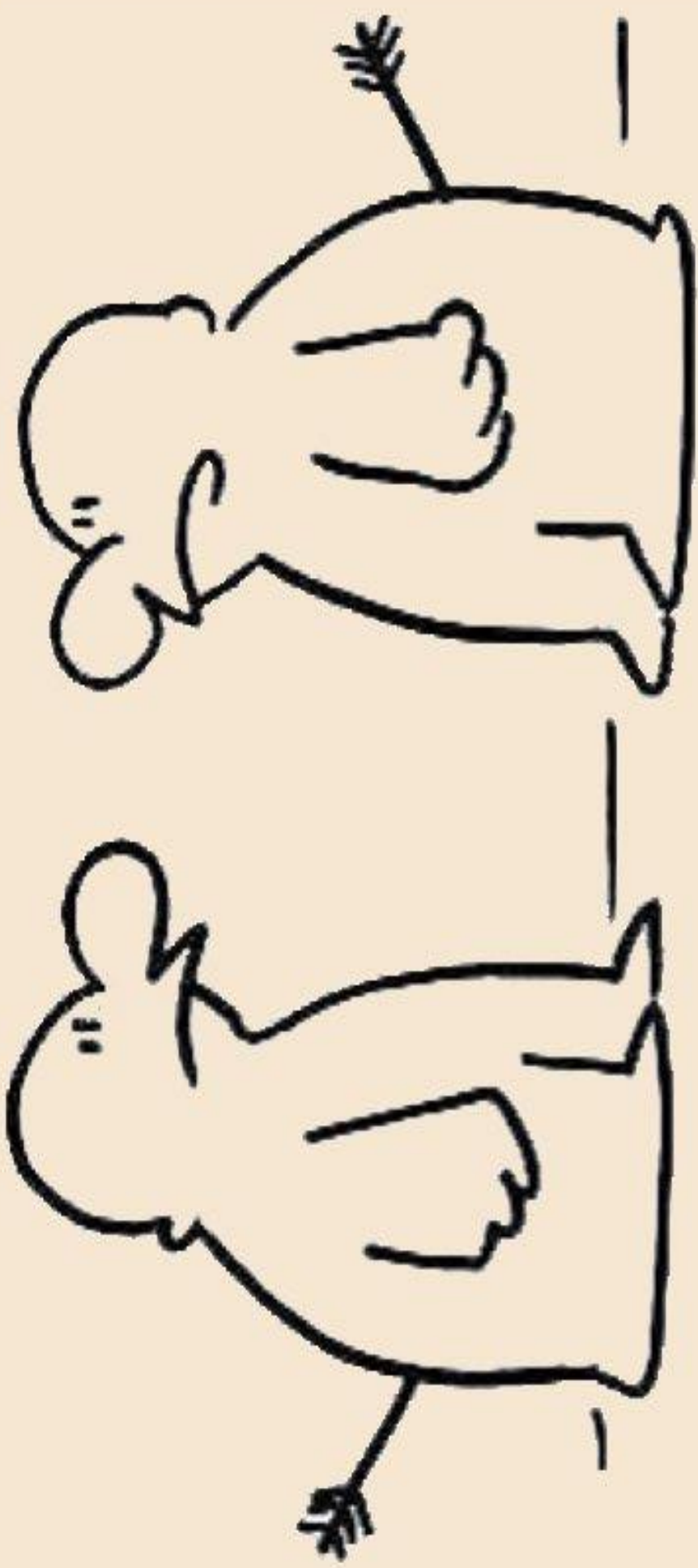
**La empatía es la intención de comprender los sentimientos y emociones, intentando experimentar de forma objetiva y racional lo que siente**

ANEXO 18: IMÁGENES DE SENSIBILIDAD Y EMPATÍA

IMAGEN 1



IMAGEN 2



“Sé exactamente cómo te sientes.”

IMAGEN 3





IMAGEN 4

IMAGEN 5



IMAGEN 6





IMAGEN 7



ANEXO 19: MAPA DE EMPATÍA

MAPA DE EMPATÍA. EXPLORAR/SÍNTESIS

The diagram is an empathy map centered on a stylized human silhouette. The map is divided into six quadrants by a vertical line through the silhouette's torso and a horizontal line through the waist. Each quadrant is enclosed in a dashed border and labeled with a verb in Spanish. The top-left quadrant is labeled 'PIENSA' and contains a thought bubble icon. The top-right quadrant is labeled 'DICE' and contains a speech bubble icon. The bottom-left quadrant is labeled 'SIENTE' and contains a heart icon. The bottom-right quadrant is labeled 'HACE' and is currently empty. The bottom-left quadrant is labeled 'OYE' and is currently empty. The bottom-right quadrant is labeled 'VE' and is currently empty.

PIENSA	DICE
SIENTE	HACE
OYE	VE

ANEXO 20: HOJA DE EVALUACIÓN

Hoja de evaluación

Fecha: \_\_\_\_\_

N° de sesión: \_\_\_\_\_

Preguntas:	Comentarios y sugerencias.
¿Qué ha sido lo más interesante de la sesión?	
¿Qué ha sido lo que menos le ha gustado?	
¿Cómo se ha sentido en la jornada?	
¿Ha encontrado dificultades para realizar las actividades y cuáles?	
¿Qué ha aprendido de nuevo?	

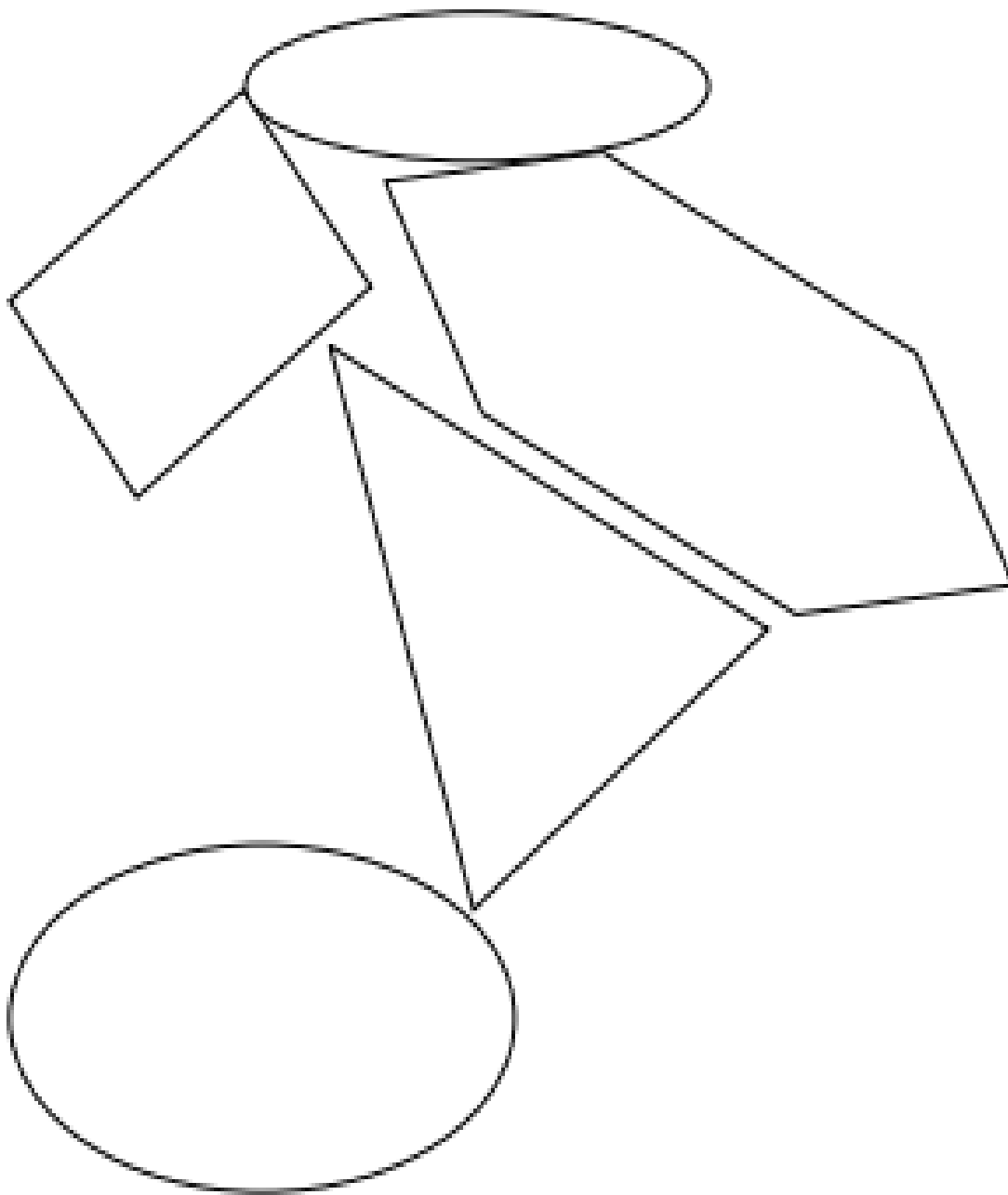
Comentarios adicionales:

---

---

---

ANEXO 21: MODELO DE DIBUJO A REALIZAR



ANEXO 22: PREGUNTAS DE EVALUACIÓN

PREGUNTAS DE EVALUACIÓN.

¿Qué ha sido lo más interesante de la sesión?

¿Qué ha sido lo que menos le ha gustado?

¿Cómo se ha sentido en la jornada?

¿Ha encontrado dificultades para realizar las actividades y cuáles?

¿Qué ha aprendido de nuevo?

ANEXO 23: HOJA DE REGÍSTRO "EL SEMÁFORO EMOCIONAL"



¿Qué situación conflictiva me ha pasado?

---

---

---

---

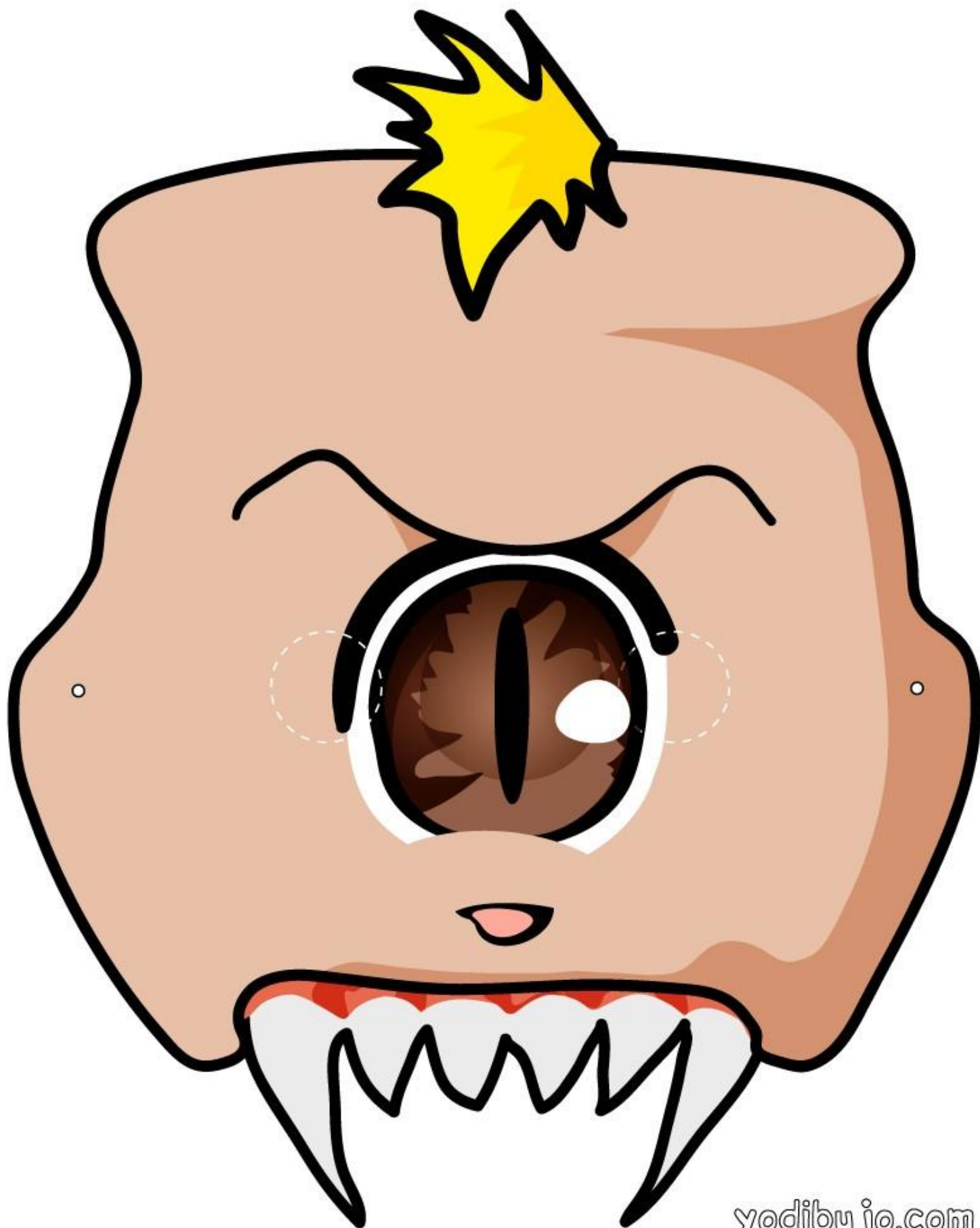


PARA, RESPIRA Y  
RELAJATE.

SIGUE RESPIRANDO Y  
BUSCANDO UNA  
SOLUCION

YA ESTOY RELAJADO, PONGO  
EN PRÁCTICA LA SOLUCION

ANEXO 24: MÁSCARA DE MONSTRUO



ANEXO 25: MÁSCARA DE RATÓN



ANEXO 26: TEST DE ASERTIVIDAD

**TEST DE ASERTIVIDAD**

Lea cuidadosamente las siguientes preguntas e indique con que frecuencia o en que grado se siente usted de esa manera, marcando en la columna que encabeza con: S: siempre; CS: casi siempre; AV: a veces; CN: casi nunca o N: nunca.

Afirmación	S	CS	AV	CN	N
1. Me siento y actúo con confianza en mi mismo(a).					
2. Tiendo a tomar iniciativas para liderar en las actividades grupales.					
3. Expreso mis opiniones y sentimientos abiertamente.					
4. Me siento en libertad de expresarle mi desacuerdo a cualquier persona.					
5. Cuando le presto algo a un amigo(a) y olvida regresarlo, se lo reclamo sin sentirme mal.					
6. La gente dominante me incomoda.					
7. Temo señalar a otros sus errores, aún cuando estén evidentemente equivocados.					
8. Me cuesta decirle a alguien que me gusta o que me agrada su compañía.					
9. Siento que la gente se aprovecha de mí, pero se me dificulta decir no ante una petición.					
10. Después de una discusión, reproduzco la situación en mi memoria pensando en todas las cosas que pude decir; lamentando no haberlas dicho.					
11. Por lo general, conservo mercancía defectuosa en vez de devolverla solicitando cambio o reembolso.					
12. En vez de discutir, tiendo a asumir la responsabilidad por los errores de otros.					

Adaptación de test, tomado de: Guzman Sosa y Medina Sánchez 1989.

Acumular:

Por las preguntas de la 1 a la 5: S = 5 Ptos; AV = 4 ptos; CS = 3 Ptos; CN = 2 puntos y N: 1 punto.

Por las preguntas de la 6 a la 12: S = 1 pto.; AV = 2 Pts. CS = 3 ptos; CN = 4 puntos y N: 2 = 5 ptos.

Aplicando la escala de Likert:

puntaje máximo: 60 ptos.

puntaje mínimo: 12 ptos.

puntaje medio: 36 puntos

Interpretación:

puntaje  $\geq$  36 Asertividad saludable

puntaje  $<$  36 Asertividad insuficiente.



PREGUNTA	RESPUESTA	PUNTAJE
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
<b>TOTAL</b>		

INTERPRETACIÓN: \_\_\_\_\_

**ESTILO PASIVO**



Indicador	Característica
Contacto visual	Hacia abajo, divergente
Postura de la cabeza y hombros	Caída, hombros bajos
Tono de voz	Bajo, suplicante, titubeante
Distancia corporal	Lejana o en extremo cercana
Expresión facial	Retraída, flácida, tímida, avergonzada, preocupada
Fluidez verbal	Permisiva, dando rodeos
Relación con las personas	No expresa sus ideas y sentimientos (o lo hace demasiado tarde), no se defiende, reclama tímidamente, se disculpa por todo, se pone en segundo lugar, insegura, siempre respeta reglas.



### ESTILO AGRESIVO



Indicador	Característica
Contacto visual	Directo a los ojos
Postura de la cabeza y hombros	Altos, altivos, retando
Tono de voz	Alto, cortante, definitivo,
Distancia corporal	Invasiva, cercana
Expresión facial	Contraída, amenazante
Fluidez verbal	Intrusiva, interrumpe, no escucha, acaparadora
Relación con las personas	Expresa lo que piensa y siente pero sin considerar a los demás, agrede, impone sus opiniones, no sabe negociar ni llegar a acuerdos, descalifica, no acepta errores, se defiende, insulta, rompe reglas.



**ESTILO ASERTIVO**

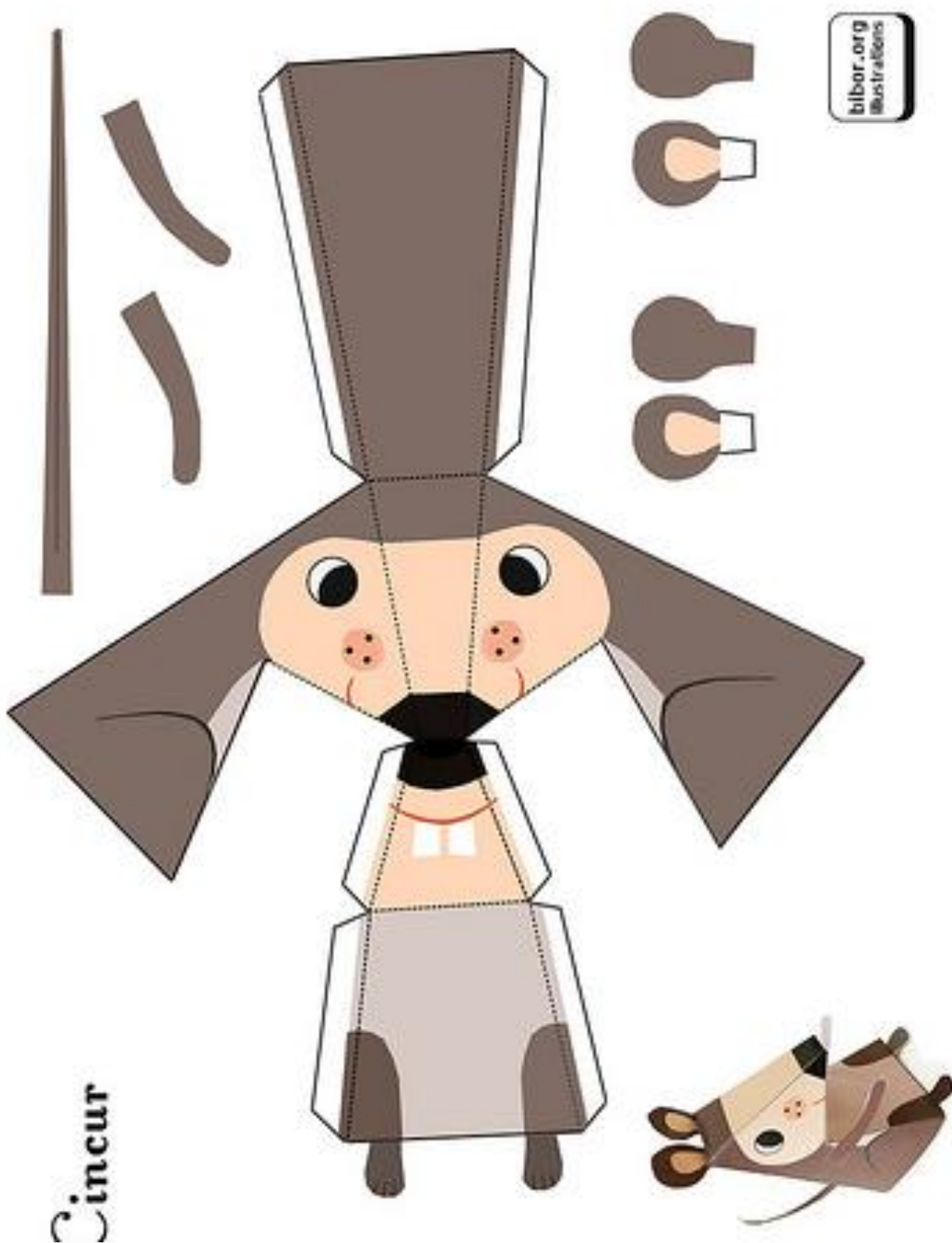


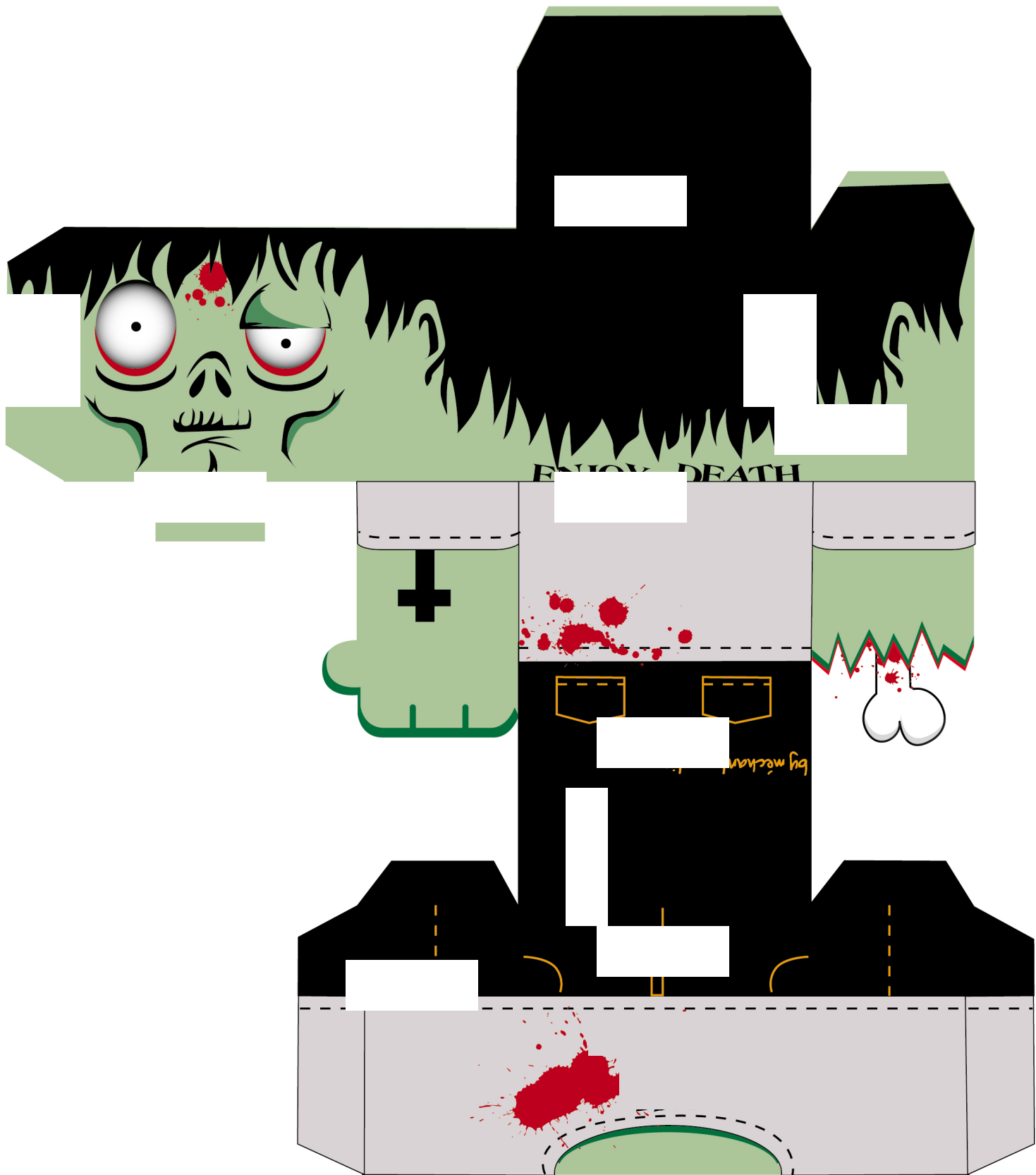
**ESTILO DE REACCIÓN ASERTIVO (PERSONA)**

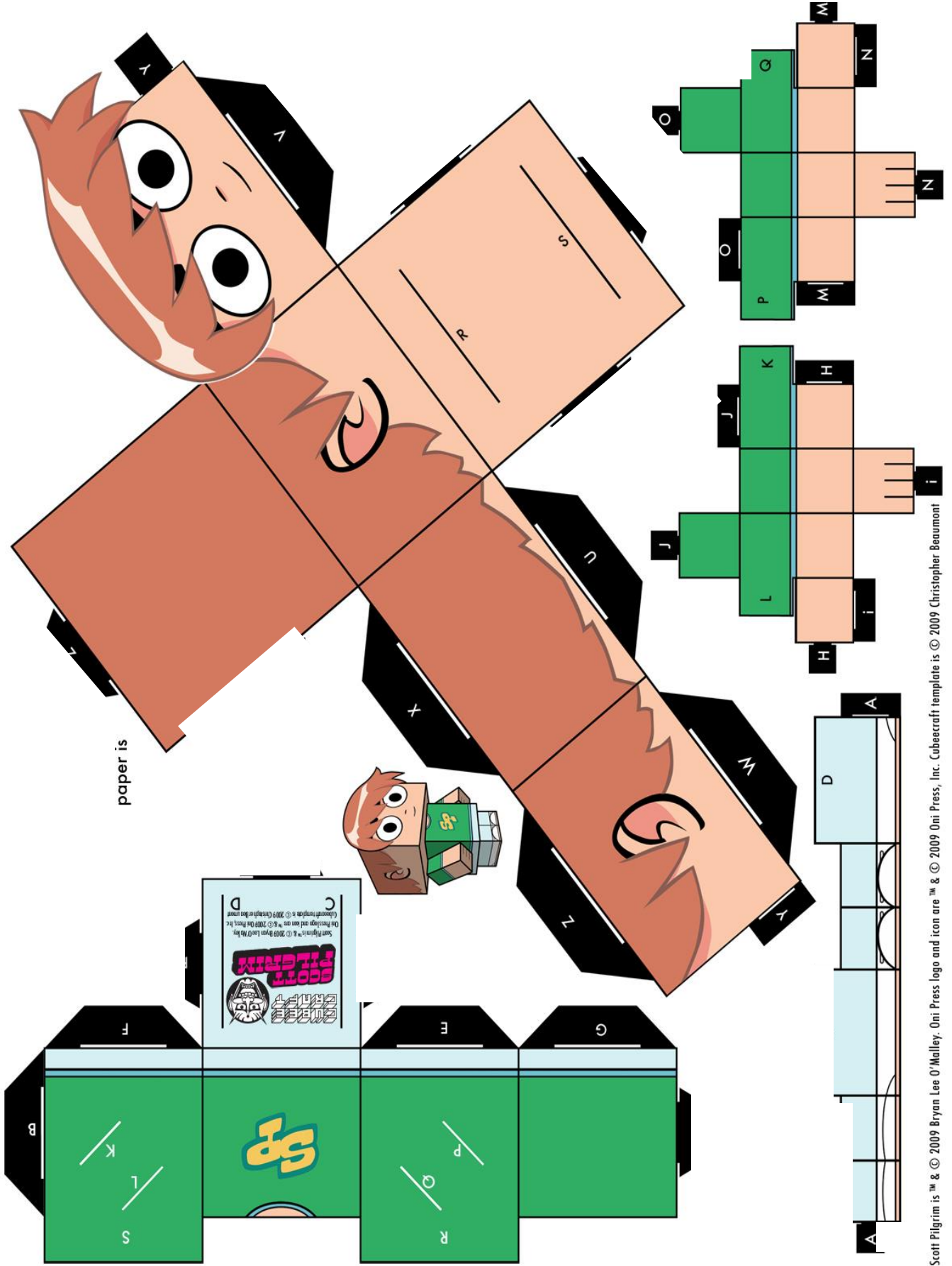
Indicador	Característica
Contacto visual	A la cara en general.
Postura de la cabeza y hombros	Rectos, equilibrados.
Tono de voz	Medio, haciendo inflexiones según el contenido de lo expresado.
Distancia corporal	Regular, no invasiva, respetuosa
Expresión facial	Tranquila, equilibrada
Fluidez verbal	Modulada, alternada con la otra persona, escucha y responde.
Relación con las personas	Expresa sus pensamientos y sentimientos respetando a los demás, se defiende sin agredir, respeta reglas, sabe negociar y llegar a acuerdos, acepta los errores, pone límites cuando es necesario, sabe decir “no”.



ANEXO 28: FIGURAS DE TIPOS DE RELACION INTERPESONAL

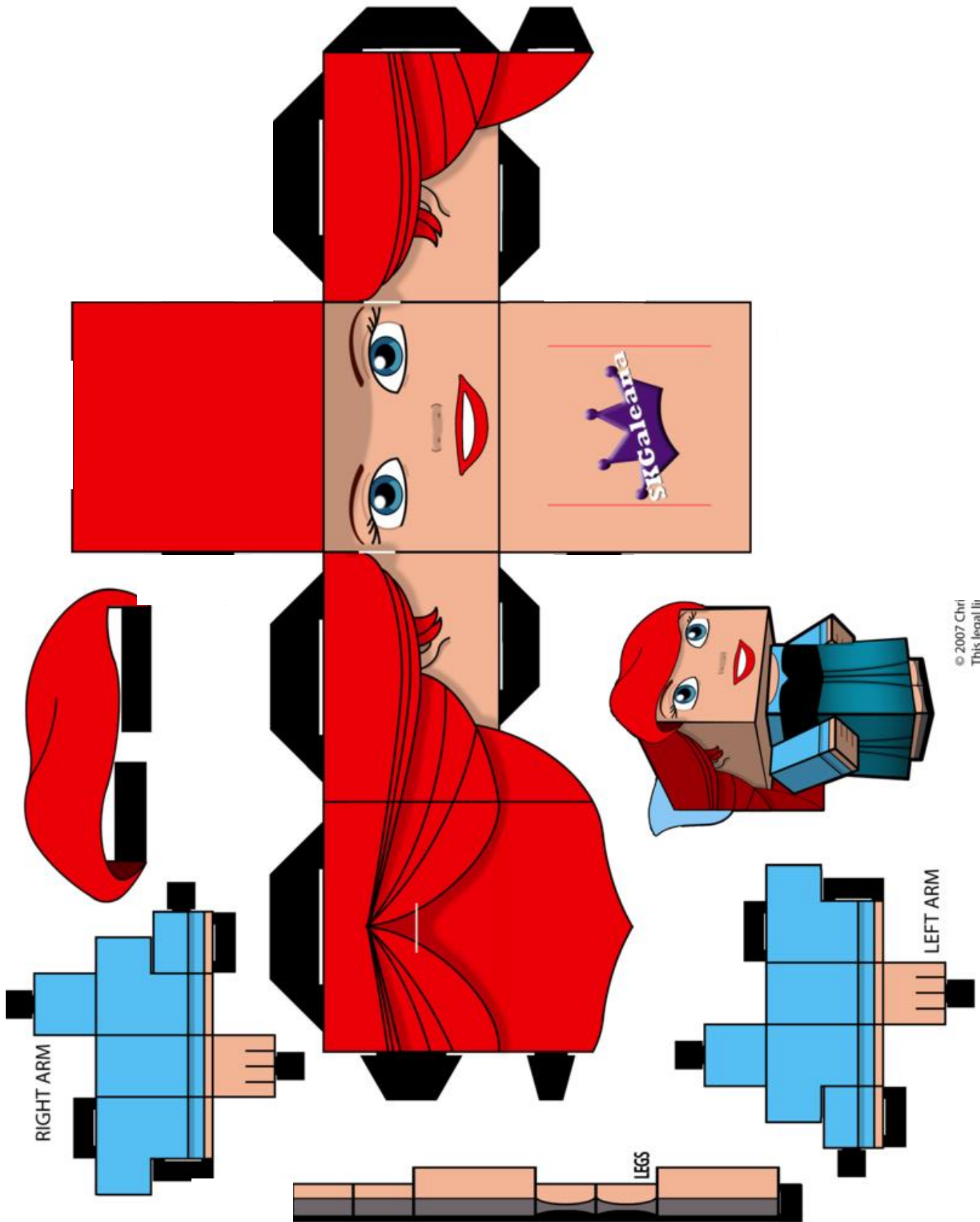






paper is

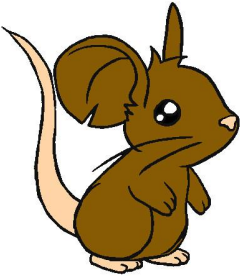


Scott Pilgrim & © 2009 Bryan Lee O'Malley. The Pilgrim and icon are ™ & © 2009 Oni Press, Inc. Cubeecraft template is © 2009 Christopher Beaumont



© 2007 Chri  
This legal li



**ANEXO 29: HOJA DE TRABAJO “SITUACIONES EN LAS QUE SOY COMO UN RATÓN, COMO UN MONSTRUO Y COMO UNA PERSONA”**

ACTÚO COMO	CUANDO	PORQUE SIENTO LAS SIGUIENTES EMOCIONES:
 <p>Ratón</p>		
 <p>Monstruo</p>		
 <p>Persona</p>		

ANEXO 30: TARJETA DE EVALUACIÓN DE LA JORNADA

**¡EVALUEMOS LA SEGUNDA JORNADA DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD!**



¿Qué es lo que más te gustó?

¿Qué es lo que menos te gustó?

¿Qué recomiendas para la próxima jornada?

### VIDEO DEL ESTILO PASIVO

Escena de la película animada  
“Dumbo”



Sinopsis: Las elefantas del circo se burlan de las orejas de Dumbo, la madre de éste ha sido enjaulada y el elefantito no hace más que llorar.

### VIDEO DEL ESTILO AGRESIVO

Escena de la serie Animaniacs  
“Katie K-Boom”



Sinopsis: Katie ha llevado su novio a casa de sus padres, estos se dan cuenta que es un pollo gigante disfrazado de humano y cuando se lo hacen conocer a su hija ella estalla de enojo.

### VIDEO DEL ESTILO ASERTIVO

Corto animado “El puente”



Sinopsis: Un alce y un oso intentan cruzar un puente, pero el camino es muy estrecho. Mientras discuten para ver quien pasa primero, aparecen un conejito y un mapache que les darán una valiosa lección de asertividad.

## EMOCIONES QUE INTERVIENEN EN LOS ESTILOS DE RELACION INTERPERSONAL

Cuando las personas adoptan un estilo de relación interpersonal también experimentan determinadas emociones, que generalmente quedan distribuidas de la siguiente forma:

<b>Quien adopta el estilo:</b>	<b>Suele experimentar:</b>
Pasivo	Miedo y tristeza
Agresivo	Enojo
Asertivo	Alegría y afecto

## ESTILO PASIVO, MIEDO Y TRISTEZA

### ¿QUÉ ES EL MIEDO?

El miedo es una emoción que se produce cuando se está frente a un peligro que puede ser real o imaginario y genera una reacción en el cuerpo y en la mente

Cuando estamos ansiosos nos puede pasar que:

1. Aparezcan **sensaciones físicas** como: Taquicardia, inquietud, mareos, tensiones musculares, dolores de cabeza, revoltijos y dolores estomacales.



2. Tengamos formas especiales de **ver y pensar** las cosas (anteojos rojos): Automáticamente miramos el costado peligroso de las cosas, pensamos especialmente en los obstáculos que tenemos que enfrentar y en todo lo malo que podría ocurrir. Los pensamientos ansiosos suelen ser del tipo: "y si pasa..."



3. **Comportamientos particulares**, es decir, impulsos a hacer cosas de manera casi automática: Ganas de escapar a los problemas que nos perturban, intentos de evitar pensar en ellos (aunque a menudo no lo consigamos, ya que vuelven una y otra vez a ocupar nuestra cabeza), y la tendencia a buscar que nos protejan de lo que tememos.



## La ansiedad: amiga o enemiga

A veces la ansiedad es **nuestra amiga**:



Funciona como una **alarma natural** que se enciende cuando enfrentamos situaciones peligrosas o difíciles (exámenes, estar solos en un lugar desconocido o inseguro, etc.) **preparando** todo el **cuerpo** y la **mente** para reaccionar rápidamente y enfrentar aquello que nos preocupa.

Cuando estamos ansiosos podemos **pensar y correr más rápido**, darnos cuenta instantáneamente de las cosas que nos amenazan, pensar soluciones de emergencia en un abrir y cerrar de ojos, etc.

A veces la ansiedad es **nuestra enemiga**:

Cuando ocurre en forma muy **intensa y frecuente**, podemos estar constantemente nerviosos y/o temer a cosas irreales o que no son una amenaza verdadera.

Por ejemplo, hay chicos que les temen a los perros, a la oscuridad, a que aparezcan ladrones aún cuando están en un lugar seguro y conocido, a separarse o perderse de los papás, e incluso a sus propias sensaciones corporales naturales, exagerándolas y pensando que se tratan de enfermedades graves.



¿Por qué me pongo más ansioso?!

Agrando el  
PELIGRO

Achico mis  
RECURSOS

¿Cuál de estos ejemplos se parece a lo que te pasa?

SOCIAL

ME VAN A CRITICAR

SOY ABURRIDO

GENERAL

LA PRUEBA VA A SER DIFICILÍSIMA

NO ENTIENDO NADA

PÁNICO

ME VOY A MORIR

NADIE ME VA A AYUDAR

TOC

ALGO MALO PUEDE PASAR

YO VOY A SER EL RESPONSABLE

SEPARACION

SI MAMÁ NO ESTÁ ALGO PUEDE PASAR

YO SOLO NO PUEDO

FOBIA ESPECÍFICA

EL PERRO ES MALO

NO LO VOY A PODER FRENAR

NOCTURNO

¿Y SI APARECE UN MONSTRUO?

ESTOY SOLO



**"Cómo agrandamos los PELIGROS  
y  
achicamos nuestros RECURSOS"**

¿Que pensarías y sentirías si te  
encontraras con este LEON?



Ahora ¿si ese LEON estuviese en  
su jaula, tendrías tanto miedo?



¿Y si además tuvieras un escudo?



¿Y una escopeta?



¿y si te acompañara el guardia  
del zoológico?



¿O si fuese de juguete?



- Muchas veces agrandamos los peligros y leones que son de juguete, pensamos que son reales.
- También nos puede pasar que nos olvidamos de todos nuestros recursos para afrontar los problemas como las rejas que encierran al león, el escudo, la escopeta, el guardia que nos acompaña.

**¿Por qué se mantiene mi ansiedad?¹**

**LAS MEDIDAS DE SEGURIDAD**

1. No ENFRENTO las situaciones temidas
2. Me ESCAPO cada vez que me pongo ansioso
3. Vivo PENDIENTE de lo que me asusta
4. Enfrento las situaciones sólo si cuento con AYUDA

**ANEXO 33: GUIÓN GACELA, CABRA O HURON**

La gacela es un antílope de talla pequeña o mediana, esbelta y con patas largas y muy finas que le permiten alcanzar gran velocidad. Suelen vivir en llanuras muy abiertas con algunos arbustos.

La cabra miotónica es un mamífero también de talla pequeña o mediana, ágil y capaz de trepar con agilidad por pendientes sumamente empinadas y saltar de un risco alejado a otro.

El tejón de miel es un habitante de África y de Asia meridional y occidental. Su cuerpo es alargado y compacto. Suele medir unos 80 centímetros de longitud y 30 centímetros de altura. Es reconocido como un animal valiente con grandes habilidades para la lucha.

Este animal es generalmente pacífico pero no duda en atacar casi cualquier cosa que lo amenace y es lo suficientemente inteligente como para saber cuáles son los puntos débiles de sus adversarios para vencerlos. La ferocidad de esta especie es muy popular en la naturaleza (puede matar cocodrilos) y ni siquiera grandes felinos pueden intimidarlo.

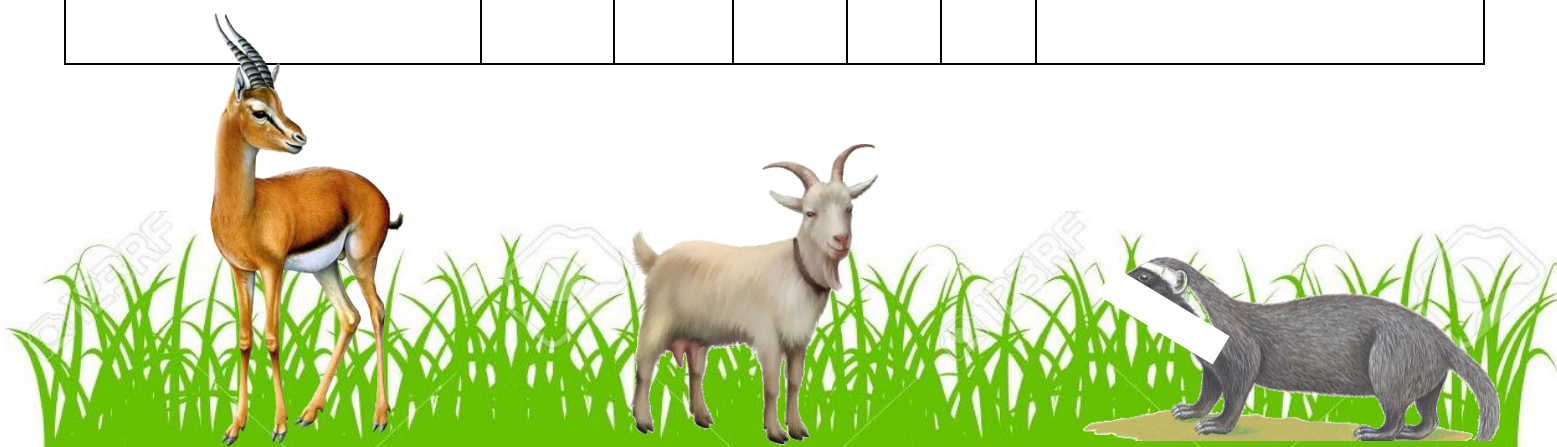
Lo que nos lleva a comparar estos dos animales no son sus cualidades físicas, sino su reacción ante el miedo, la manera cómo gestionan su estrés. La gacela reacciona huyendo y utilizando todos sus recursos para alejarse del depredador, la cabra queda paralizada ante la visión del mismo y el miedo la deja estática y/o desmayada, y el tejón de miel ataca cualquier cosa que lo amenace conociendo sus puntos débiles para vencerlos.

Consecuentemente, la gacela puede tener una oportunidad de salvarse, la cabra es una presa fácil para su depredador y el tejón enfrenta los peligros plantándoles cara.

ANEXO 34: HOJA DE TRABAJO "GACELA, CABRA O HURÓN"

**Indicación:** Selecciona cinco miedos que poseas, indica con una "x" si reaccionas ante cada uno como gacela, como cabra o tejón. Luego señala si deseas cambiar la reacción y si es así, redacta la respuesta alternativa que podrías dar ante esos temores.

MIEDOS	REACCIÓN			¿DESEAS CAMBIAR LA REACCIÓN?		RESPUESTAS ALTERNATIVAS
	Gacela	Cabra	tejón	Si	No	



ANEXO 35: HOJA DE TRABAJO "EL SURFISTA"

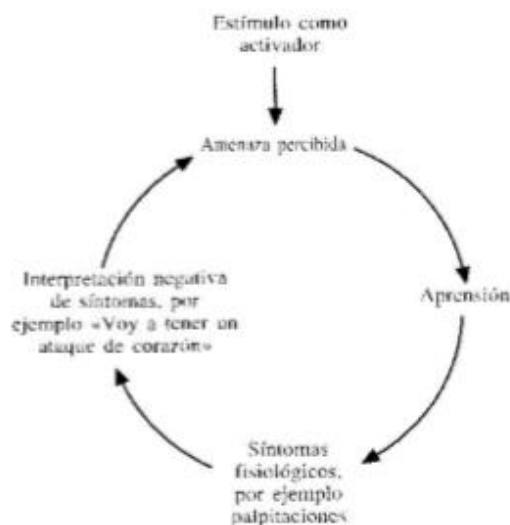
N.	MIS MIEDOS	MI TABLA
1		
2		
3		
4		
5		



### La ansiedad y el método de Öst

Aunque la relajación aplicada puede usarse para hacer frente al estrés del día a día, el método de Ost está diseñado para usarlo con personas que sufren de pánico y otros tipos de ansiedad. En este contexto, la comprensión de la ansiedad como un estado es crucial para el éxito del adiestramiento y debe darse una explicación al comienzo al participante.

Puede considerarse que la ansiedad tiene tres aspectos: el fisiológico, el cognitivo y el conductual. El aspecto fisiológico es representado por fenómenos tales como la elevación del ritmo cardíaco y de la tensión arterial, palpitaciones, sudoración y una mayor tensión muscular; el aspecto cognitivo por pensamientos negativos tales como «esto es demasiado para mí, no podré hacerle frente» o «va a darme un ataque al corazón» y el aspecto conductual, por una postura tensa y diferentes tipos de actividad no relajada. Estos efectos pueden intensificarse inflamándose unos a otros.



**Figura 8.1** Una visión cognitiva de la ansiedad (adaptado de Clark D M 1986. A cognitive approach to panic. Behaviour, Research and Therapy [Un enfoque cognitivo del pánico. Comportamiento, y terapia] 24:263 con el amable permiso de Elsevier Science, Kidlington).

En particular, los aspectos fisiológicos y cognitivos pueden crear un círculo vicioso con pensamientos negativos que conduzcan a cambios simpáticos que se interpretan de por sí de un modo negativo. El resultado puede ser una espiral de ansiedad (Figura 8.1).

Un modo de romper el círculo sería reinterpretar los cambios corporales con una luz más positiva, es decir, en lugar de pensar que se está al borde del colapso por un ataque al corazón, el individuo puede tranquilizarse diciéndose a sí mismo que todo el mundo padece palpitaciones alguna vez. Otro modo de romper el círculo sería neutralizando la angustia mediante el uso de una técnica de relajación como puede ser la relajación progresiva. Ambos modos están incorporados en este método.

### TECNICA DE RELAJACIÓN PROGRESIVA APLICADA

La primera se dedica a trabajar las manos, los brazos, la cara, el cuello y los hombros. Se somete a cada grupo muscular a un ciclo de tensión-relajación en que se destinan 5 segundos para la tensión y 10-15 segundos para la relajación, como sigue:

Comience apretando la mano derecha... forme un puño... apriételo... note la sensación de tensión en la mano y el antebrazo mientras lo mantiene durante cinco segundos... luego suéltelo... sienta como la mano y el antebrazo se relajan y se notan más cómodos... calientes y relajados... relajados y pesados...

La liberación continúa durante 10 segundos.

Las otras acciones que caracterizan la sesión uno son:

- Apretar la mano izquierda.
- Doblar el codo derecho.
- Enderezamiento del codo derecho presionando la muñeca hacia abajo contra el brazo de la silla.
- Flexión del codo izquierdo.
- Enderezamiento del codo izquierdo.
- Elevación de las cejas y arrugamiento de la frente.
- Apretar los ojos con fuerza.
- Apretar con fuerza los dientes.
- Presionar la lengua contra el paladar.
- Apretar los labios.
- Tensar los músculos que tiran del estómago hacia dentro.
- Arquear la espalda de modo que la columna vertebral se separe del respaldo de la silla.
- Tensar los músculos de las nalgas presionando los pies hacia abajo contra el suelo.
- Levantar los talones dejando las puntas de los pies en el suelo.
- Levantar la parte frontal del pie manteniendo los talones en el suelo.

**Terminación.** Cuando se han efectuado los ejercicios anteriores, se da por acabada la sesión.

Ahora, la sesión de relajación ha acabado, y para ayudarle a volver a la actividad, voy a contar desde uno hasta cinco, y cuando llegue a cinco, quiero que abra los ojos sintiéndose tranquilo y relajado... uno, sintiéndose tranquilo... dos, sintiéndose relajado... tres, muy tranquilo... cuatro, muy relajado... cinco... abra los ojos.

A los participantes se les dice que practiquen durante 15 minutos dos veces diarias. Se les pide que registren el nivel de relajación conseguido, usando una escala del 0 al 100, donde 0 = relajación total, 100 = tensión máxima, y 50 es normal. Se les pide también que tomen nota del tiempo de práctica que ha sido necesario para alcanzar el nivel obtenido. La forma mostrada en la Figura 8.3 sirve para motivar al individuo a que practique y a que anote los detalles de la sesión llevada a cabo en su casa.



**¡EVALUEMOS LA PRIMERA JORNADA DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD!**

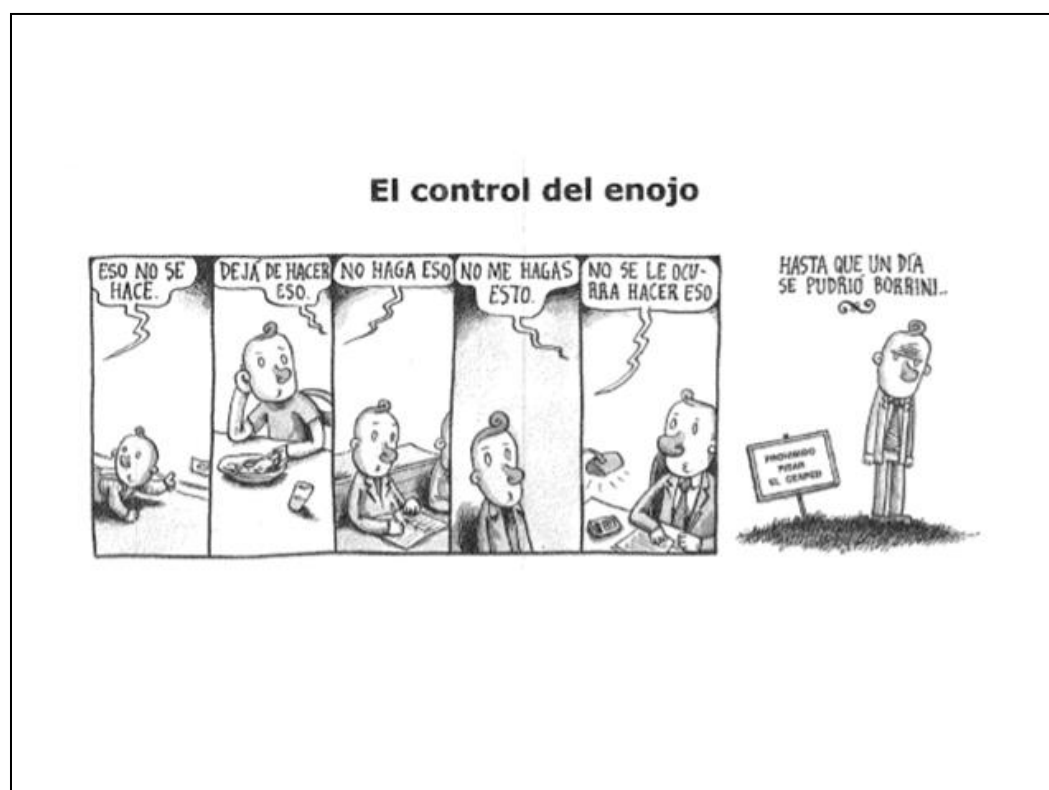


¿Qué es lo que más te gustó?

¿Qué es lo que menos te gustó?

¿Qué recomendaciones para la próxima jornada?

ANEXO 38: CONTINUACIÓN DE PRESENTACIÓN EMOCIONES Y RELACIONES INTERPERSONALES  
PARTE II – EL CONTROL DEL ENOJO EN EL ESTILO AGRESIVO



Tal vez notaste que últimamente te estás **peleando mucho**, con los compañeros del cole, con los maestros, con tus papás, con tus hermanos, con amigos. Si estas discusiones se repiten a menudo y con diferentes personas, sería bueno que te fijes si tu enojo se va de control y se transforma en furia.

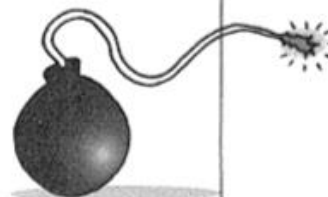
**El enojo**, a los seres humanos, nos sirve mucho: es como una **alarma** que, cuando funciona bien, nos avisa que estamos viviendo situaciones injustas, que nuestras necesidades no son tenidas en cuenta, que deberíamos hacer algo para luchar (de maneras apropiadas, firmes pero no agresivas) por aquello que necesitamos y pensamos que es justo y correcto.

La idea es que, cuando vos estés enojado con alguien, entiendas que lo mejor es **resolver el problema, pedir cambios o hacer acuerdos** con esa persona.

Descargarte, vengarte, descontrolarte, podría hacer que logres un **alivio momentáneo**, pero a la larga, te va generar más bronca con esa persona, ya que ella también puede reaccionar y empeorar la situación.

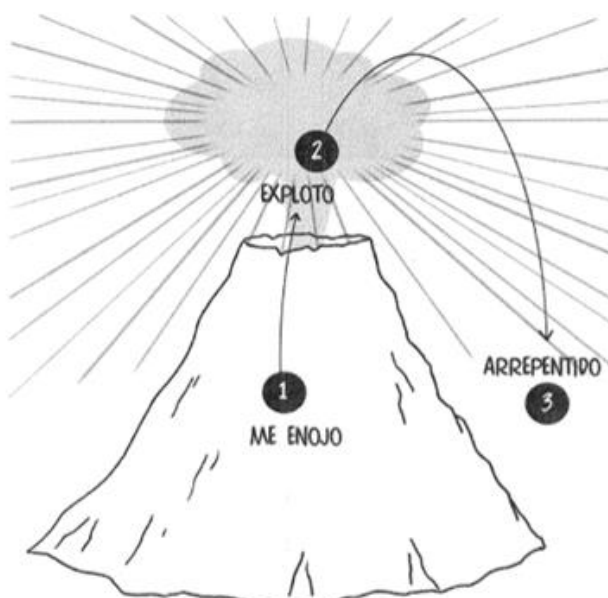
Cuando la alarma del enojo funciona mal, suele activarse a menudo y con una intensidad demasiado grande, dificultándonos ver las cosas con claridad, y en ocasiones, haciéndonos reaccionar por demás.

- Algunas personas creen que la bronca es algo que hay que descargar y entonces les parece bien explotar.
- En realidad la bronca es una bomba que conviene desactivar.
- porque cuando explota todos salimos lastimados.



### El volcán

Algunos chicos sienten que se van enojando cada vez más, hasta explotar como un volcán, y por lo general después se arrepienten.



## Señales de Alarma

Cuando la bomba o el volcán están por explotar existen **señales de alarma**:

- Pensamientos: "lo mataría", "le pego", "lo odio", "me toma el pelo" "se ríe de mí", "es un.... (pensá el insulto que se te ocurra)", etc.
- Cuerpo: sentir "una pelota en el estómago", o que todo el cuerpo se tensa, en "posición de ataque", "una cosa que le sube desde el estomago a la garganta", puños apretados, corazón acelerado, inquietud, etc.
- Forma de hablar: levantar el volumen de voz, hablar más rápido, usar insultos.

## El termómetro del enojo

Te proponemos que en diferentes situaciones aprendas a medir la temperatura de tu "enojo". Cuando sientas bronca, pensá del uno al diez cuan "enojado" estás.



### Pasos del semáforo

Te proponemos que imagines que tenés un semáforo en tu mente.

1. **Luz roja:** pará un instante y respirá dos veces.
2. **Luz amarilla:** Pensá tres formas diferentes para solucionar el conflicto, no importa que sean buenas o malas.
3. **Luz verde:** Elegí la alternativa más adecuada. El objetivo es: que te entiendan, que consideren lo que vos necesitás y no perjudicar la relación. Hacela y fijate los resultados.



### Parar, pensar y actuar

#### PARÁ

Me están retando.  
Estoy enojado, nervioso, histérico.  
Mi cuerpo está tenso.



#### PENSÁ

1. No le voy a contestar porque sino me van a retar más todavía.
2. Tengo que controlarme y no reaccionar.
3. Lo voy a ignorar.

#### ACTUÁ

Lo insulté, no me controlé.

#### RESULTADOS

Me retaron y me castigaron.

Recordá:

Controlar la bronca ayuda a tener las ideas claras.

Estas estrategias aumentan las probabilidades de lograr buenos resultados (pero no los aseguran).

Ponerse de acuerdo en una discusión depende de factores que no siempre están bajo tu control.

A veces no vas a llegar al acuerdo ideal o solución que esperabas.

Otras, deberás conformarte con la mejor solución posible para los que están participando en una discusión o ¡LA MENOS MALA!



**Álbum**  
**"EL CONTROL DEL ENOJO"**

**Nombre:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Ficha: termómetro del Enojo

- Usá el termómetro de abajo llenando las líneas en blanco con tus propios descubrimientos.
- ¿Se te ocurren otras técnicas que sirvan para bajar el enojo de 10 a 5?

10. Sensaciones, pensamientos, conductas cuando estoy en 10  
.....  
.....  
.....

9.

8.

7.

6. Estrategias para bajar la temperatura  
.....  
.....  
.....

5.

4.

3.

2.

1.

Acordate:

El enojo nos impulsa a solucionar problemas con la gente. Sin embargo, la furia descontrolada puede llevarnos a romper o arruinar nuestras relaciones.



## Pasos del semáforo

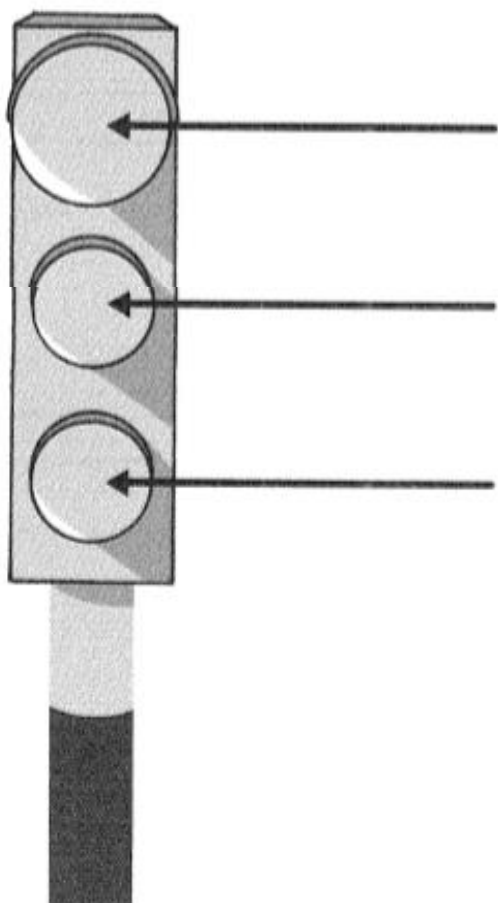
Te proponemos que imagines que tenés un semáforo en tu mente.

1. **Luz roja:** pará un instante y respirá dos veces.
2. **Luz amarilla:** Pensá tres formas diferentes para solucionar el conflicto, no importa que sean buenas o malas.

Por ejemplo:

- Mando a mi mamá al diablo y pego un portazo.
  - Aguanto calladito y acepto lo que me dice.
  - Intento regular mi bronca y le pido de buena manera que me deje llegar más tarde.
3. **Luz verde:** Elegí la alternativa más adecuada. El objetivo es: que te entiendan, que consideren lo que vos necesitás y no perjudicar la relación. Hacela y fijate los resultados.

¿Te animás a usar el semáforo de abajo y llenar los espacios en blanco después de haber afrontado situaciones complicadas?



Paro

.....

.....

.....

Pienso 3 alternativas

.....

.....

.....

Actúo

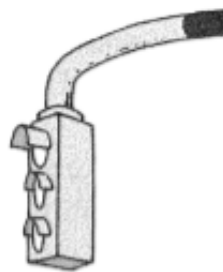
.....

.....

.....

## Ficha: semáforo

**PARÁ**



**PENSÁ**

a) Alternativas

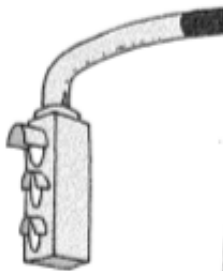
- 1.
- 2.
- 3.

b) ¿Qué puede pasar bueno o malo si lo hago?

Bueno: .....

Malo:.....

**ACTUÁ**

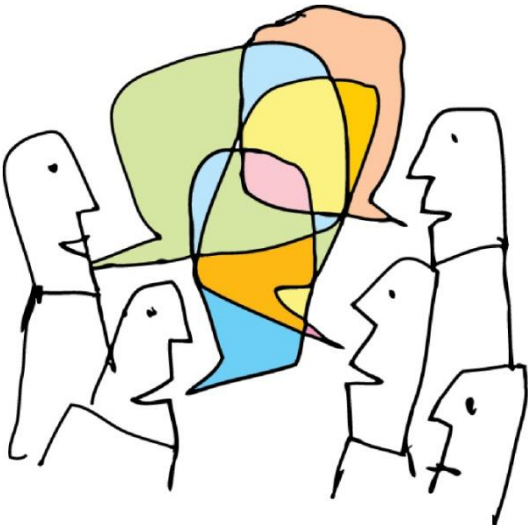


**RESULTADOS**

### EJEMPLOS DE HISTORIAS (lo que no se vale que me hagan)

- 1 En la fila de las tortillas una señora se metió sin permiso delante de mí, cuando le reclamé ella dijo que me callara y aprendiera a respetar a mis mayores...
- 2 El director de la escuela me castigó porque un niño me acusó falsamente de romper una ventana y no me dejó defenderme...
- 3 Una maestra me quitó el examen porque dice que yo estaba copiando aunque esto no es cierto...
- 4 Mi mamá me castigó por no querer prestarle mis juguetes a mi hermanito, aunque le expliqué que no se los prestaba porque ya me había roto muchos.
- 5 El maestro me regañó y me puso en ridículo frente a mis compañeros por levantarme a ayudarlo a un compañero con su trabajo, él mismo dijo que ayudáramos a los que no pudieran hacer el ejercicio...
- 6 El profesor me quitó un punto por atreverme a corregirle una información que era falsa: dijo que los delfines eran peces y yo le aclaré que eran mamíferos mostrándole un libro...
- 7 Cuando mis primos van al parque a jugar futbol no me quieren juntar porque dicen que soy niña y el fut es sólo para niños... Si me meto al campo me empujan y me quitan el balón...
- 8 Un niño de mi escuela me "agarró" saliendo de clases porque choqué con él en el recreo, fue un accidente, intenté escapar corriendo a mi casa pero me alcanzó y me golpeó tirado en el piso...

ANEXO 41: TARJETA DE EVALUACIÓN DE LA JORNADA

<p><b>¡EVALUEMOS LA TERCERA JORNADA DE ASERTIVIDAD!</b></p> 	<p>¿Qué es lo que más te gustó?</p>
<p>¿Qué es lo que menos te gustó?</p>	<p>¿Qué recomiendas para la próxima jornada?</p>

ANEXO 42: PRESENTACIÓN "INSPIRAR LA FELICIDAD"



## Los activos de la felicidad son



Construir una  
identidad positiva



Construir una  
vida positiva

## Identidad positiva

Es la definición que uno tiene de sí mismo que potencia e inspira posibilidades, fundamentada en los talentos, fortalezas y competencias, así en dos actitudes ante la vida: la consciencia plena y el optimismo



### **Construir una identidad positiva implica**

- **El yo positivo:** es la definición que uno hace de sí mismo con adjetivos inspiradores y fortalecedores
- **La atención conciente:** es la observación reflexiva sobre lo que sucede en el momento actual. Requiere apertura a la experiencia y a las sensaciones y emociones, como la renuncia al control.
- **El optimismo:** predisposición a una interpretación favorable, esperanzadora y confiada de los acontecimiento de la vida y del futuro.

## Vida positiva

- Es la capacidad de construir una existencia con emociones positivas para estar en armonía con el mundo.



**Construir una vida positiva abarca:**

- **La vida con emociones positivas:** restar de los momentos de felicidad los momentos de malestar y facilitar el sentimiento de bienestar en los demás
- **La vida con implicación:** involucrarse en actividades, con personas, retos y proyectos que aporten sentido y significado a la vida para experimentar satisfacción, motivación, compromiso y el sentimiento de pertenecer a un proyecto, grupo o reto que despierta interés
- **La vida significativa:** Vivir una vida en base a los valores personales.



ANEXO 43: INDICACIONES PARA EL GRUPO CON EL TEMA “EL YO POSITIVO”

INDICACIONES PARA EL GRUPO 1:

- 1- Compartir el tema que les ha correspondido y repetir la definición:

**El yo positivo:** es la definición que uno hace de sí mismo con adjetivos inspiradores y fortalecedores

- 2- Repartir a los participantes la hoja de trabajo de “Hago vs soy”
- 3- Invitarles a que llenen el cuadro que contiene el “soy” con lo que piensan de sí mismos
- 4- Pedirles que le den a un par de compañeros el cuadro “Eres” para que éstos le escriban una cualidad que ven en ellos
- 5- Compartir la siguiente historia:  
“Sergio era un chico de 13 años que se fue a casa un poco triste una tarde porque sus amigos le habían dicho que era un payaso. Según Sergio él no era un payaso, él puede ser muy discreto, serio y formal, pero también le gusta hacer de vez en cuando hace bromas, hace reír a los demás y cuenta chistes.
- 6- Luego de la historia preguntará lo siguiente:
  - ¿Es Sergio un payaso por hacer lo que hace?
  - ¿Cuál es la diferencia entre ser y hacer?
- 7- Compartir la siguiente reflexión:  
“El ser implica aquello que se manifiesta siempre en nosotros y que no se puede cambiar; el hacer, implica una acción, lo que quiere decir que se puede cambiar de acción o actitud, así pues, hay posibilidades de cambio”.

ANEXO 44: HOJA DE TRABAJO "HAGO VERSUS SOY"

ERES	SOY

## Programa de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social

### ANEXO 45: INDICACIONES PARA EL GRUPO CON EL TEMA “LA ATENCIÓN CONCIENTE (MINDFULNESS)”

#### INDICACIONES PARA EL GRUPO 2:

- 1- Compartir el tema que les ha correspondido y repetir la definición:

**La atención consciente:** es la observación reflexiva sobre lo que sucede en el momento actual. Requiere apertura a la experiencia y a las sensaciones y emociones, como la renuncia al control.

- 2- Presentar un video del monje Matthieu Ricard, explicando que se trata de un monje al que se le considera la persona más feliz del mundo según investigaciones de Richard Davidson, quien es profesor de psicología y psiquiatría en la Universidad de Wisconsin-Madison, así como fundador y presidente del Center for Healthy Minds.
- 3- Preguntarle al grupo cuál es el secreto que compartió el monje para encontrar la felicidad dando espacio para al menos 4 participaciones
- 4- Se le preguntará a los participantes si cuentan con personas sabias y alegres que les den buenos consejos, que escriban su nombre en un pedazo de papel
- 5- Incentivar a al menos 5 estudiantes para que compartan quien es esa persona alegre y sabia con la que cuentan

**ANEXO 46: INDICACIONES PARA EL GRUPO DE TRABAJO CON EL TEMA “EL OPTIMISMO”**

INDICACIONES PARA EL GRUPO 3:

- 1- Compartir el tema que les ha correspondido y repetir la definición:

**El optimismo:** predisposición a una interpretación favorable, esperanzadora y confiada de los acontecimientos de la vida y del futuro.

- 2- Contarle al grupo de participantes el siguiente cuento:

**LAS DOS RANITAS**

Dos ranitas estaban paseando por la orilla de uno de los ríos más grande del pueblo donde vivían. En la otra orilla unas ranitas amigas estaban celebrando una fiesta; ellas querían cruzar el río, pero éste era tan grande que era evidente que les costaría mucho hacerlo solas.

De repente, vieron a una tortuga que estaba en medio del río, y le preguntaron si las podría llevar. La tortuga dijo que sí, pero que ellas tenían que llegar hasta donde ella estaba, porque estaba tan cansada que no podría ir y volver.

La ranita SI no se lo pensó dos veces, se lanzó al agua y se esforzó para nadar hasta donde estaba la tortuga, se iba diciendo que llegaría, que ella podía, que tenía fuerzas y energía, que no estaba tan lejos, que merecía la pena y que después del esfuerzo se lo pasaría fenomenal en la fiesta. Y llegó.

La ranita NO se pasó preguntándose si podría, si no se cansaría, si sería capaz, si el agua no estaba muy fría, qué pasaría si no podía aguantar más el cansancio, si la fiesta merecía la pena, se acordó de las veces que intentó cruzar el río y no lo consiguió... mientras, la tortuga y la ranita SI ya habían llegado a la fiesta y estaban disfrutando con sus amigas. Y ella no llegó.

- 3- Preguntarles a sus compañeros lo siguiente:
  - a) ¿Qué ranita les agradó más?
  - b) ¿Qué es lo que más les gustó de ella?
  - c) ¿Por qué no llegó la ranita NO?
- 4- Hacer una reflexión sobre lo importante que es son los mensajes que nos decimos a nosotros mismos sobre nuestras capacidades y posibilidades de logro; sobre lo trascendente que es ser positivos, optimistas y realistas para estar tranquilos.
- 5- Repartir un rectángulo de cartulina a cada grupo para que cree una frase que le dé ánimos a la ranita NO y al grupo frente a los estudios también.

**ANEXO 47: INDICACIONES PARA EL GRUPO CON EL TEMA “LA VIDA CON EMOCIONES POSITIVAS”**

INDICACIONES PARA EL GRUPO 4:

- 1- Compartir el tema que les ha correspondido y repetir la definición:

**La vida con emociones positivas:** restar de los momentos de felicidad los momentos de malestar y facilitar el sentimiento de bienestar en los demás

- 2- Repartir a los compañeros una hoja de papel e indicarles que en ella deberán escribir una frase de agradecimiento a una persona significativa en sus vidas explicando la razón de ese sentimiento de gratitud.
- 3- Después de 4 minutos recoger las hojas de papel en la caja de las gracias, siendo que cuando estén todas recolectadas, deberán de leerlas una por una e ir las colocando en el mural del agradecimiento
- 4- Hacer una reflexión sobre la importancia de agradecer a la vida y a las personas por las oportunidades que les están ofreciendo, por las familias donde nacieron, por los amigos que tienen, entre otros. Cuánto más profundo y abstracto sea el agradecimiento a la vida, más percepción de satisfacción con la vida y el bienestar se tiene

**ANEXO 48:** INDICACIONES PARA EL GRUPO CON EL TEMA “LA VIDA CON IMPLICACIÓN”

INDICACIONES PARA EL GRUPO 5:

- 1- Compartir el tema que les ha correspondido y repetir la definición:

**La vida con implicación:** involucrarse en actividades, con personas, retos y proyectos que aporten sentido y significado a la vida para experimentar satisfacción, motivación, compromiso y el sentimiento de pertenecer a un proyecto, grupo o reto que despierta interés

- 2- Repartir a los participantes la hoja de trabajo “Mis posibles áreas de implicación”
- 3- Indicarles que deberán de llenar las 5 casillas con igual cantidad de actividades o pasatiempos en los que les gustaría participar para crecer personal o profesionalmente
- 4- Dar espacio para al menos 5 participaciones que compartan sus áreas de interés
- 5- Hacer una reflexión sobre lo importante que es hacer actividades que se disfruten y en las que además se puedan pulir talentos y capacidades, que la vida es corta y pasa en un abrir y cerrar de ojos. Quien espera que pase algo, al final lo único que ve pasar es su vida.

<b>MIS POSIBLES ÁREAS DE IMPLICACIÓN</b>

**ANEXO 50: INDICACIONES PARA EL GRUPO CON EL TEMA DE “LA VIDA SIGNIFICATIVA”**

INDICACIONES PARA EL GRUPO 6:

- 1- Compartir el tema que les ha correspondido y repetir la definición:

**La vida significativa:** Vivir una vida en base a los valores personales.

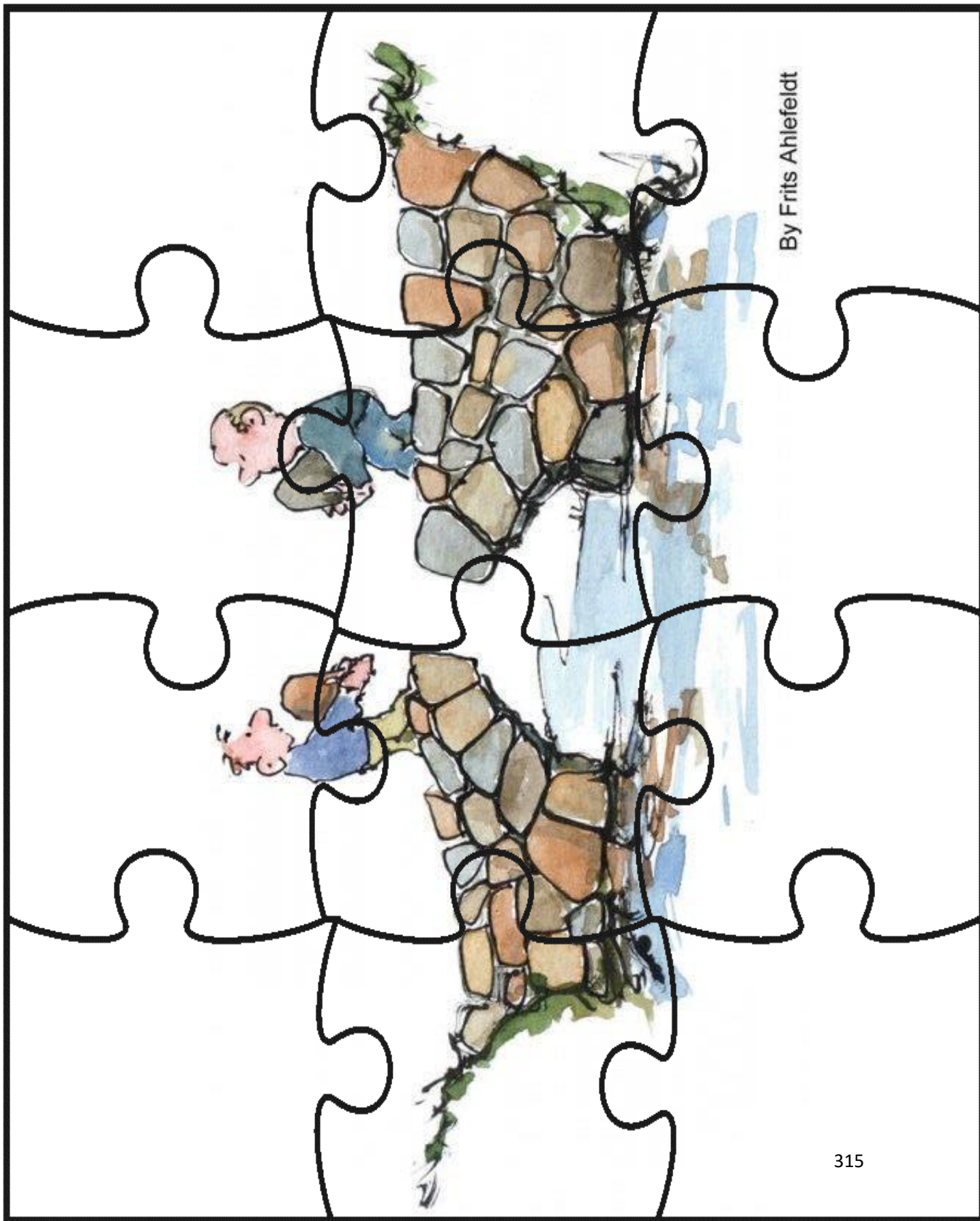
- 2- Se le entregará a cada estudiante la hoja de trabajo “La vida significativa”
- 3- Indicar a los participantes que en ese podio deberán de escribir o dibujar aquellas cosas a las que les dan más importancia en sus vidas, tres en el tercer nivel, dos en el nivel intermedio y una en el nivel superior.
- 4- Preguntarles ¿por qué esas cosas son importantes en sus vidas?, ¿son adecuados y sostenibles?, ¿les sirven para crecer como personas?, ¿les ayudan en su relación con los demás?
- 5- Dar oportunidad para al menos 5 participaciones para que muestren sus podios y compartan las respuestas que han dado.





<p><b>¡EVALUEMOS LA CUARTA JORNADA DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD!</b></p> 	<p>¿Qué es lo que más te gustó?</p>
<p>¿Qué es lo que menos te gustó?</p>	<p>¿Qué recomendaciones para la próxima jornada?</p>

ANEXO 53: ROMPECABEZA DE ASERTIVIDAD



By Frits Ahlefeldt

- **El disco rayado:** este procedimiento trata de hacer o rechazar peticiones que no suelen ser razonables. El sujeto no necesita dar una extensa explicación al respecto. Se trata de repetir continuamente el punto principal que se quiere expresar, por lo que no se presta atención a otros puntos, aunque los escuche. El sujeto repite una y otra vez su punto de manera lo más precisa posible.
- **La aserción negativa:** es utilizada cuando el que critica se encuentra equivocado. La idea es que cambie su error por autoverbalizaciones positivas. Se debe tener en cuenta que es necesario una extensa práctica.
- **El recorte:** este procedimiento se considera apropiado cuando el sujeto está siendo atacado y no está seguro de estar equivocado o cuando se tiene la impresión de ser atacado con señales no verbales. Para recortar se contesta sí o no con una mínima información, para que la otra persona pueda aclarar el tema. De esta manera el sujeto puede aclarar el tema sin responder, sin embargo no es comunicación natural.
- **Ignorar selectivamente:** se utiliza cuando el sujeto presta atención o no a aspectos específicos (verbales y no verbales) de la conversación. Para utilizar la técnica es necesario que el sujeto tenga conocimiento acerca de lo que debe atender o no, ya que responde de manera selectiva a lo que el otro informa.

- **Separar los temas:** este procedimiento es utilizado cuando se encuentra confusión en cuanto a los temas que se entremezclan en la conversación por parte del sujeto. Cuando se dividen los temas el sujeto es capaz de diferenciar lo que el otro está emitiendo y de esta manera poder dar la respuesta adecuada.
- **Desarmar la ira:** este procedimiento se basa en que el sujeto ponga especial atención a las emociones emitidas por el otro, ignorando lo que expresa verbalmente hasta que la persona disminuya su ira y pueda retomar el tema. Para ello es importante el contacto ocular y un tono de voz moderado. De esta manera se estaría negociando hasta que el sujeto se calme para pensar de manera clara y llegar a resolver el tema adecuadamente.
- **Ofrecer disculpas:** es tomada en cuenta como una acción legítima, se dan cuando el sujeto cree que ha faltado el respeto o por la injusticia causada hacia otra persona. La disculpa permite darse cuenta de las emociones de otra persona y además, permite llevar una vida relacional más rica.
- **Preguntas:** es un procedimiento utilizado cuando el sujeto se ha sentido agredido, especialmente en forma no verbal, ya que ayuda a que el otro se dé cuenta de su reacción impulsiva y/o agresiva.

- **El banco de niebla:** este procedimiento es considerado pasivo-agresivo, ya que el sujeto es demasiado pasivo en la interacción, no moviéndose de su posición. El sujeto puede parafrasear lo que dice el otro, sumando a esto la verbalización “pero lo siento, no puedo hacer lo que dices”. Esta técnica se justifica usar cuando es reforzada la conducta si se le presta demasiada atención al otro.
- **La interrogación negativa:** es utilizada cuando se cree que se está siendo criticado de manera injusta. El sujeto de alguna manera debe estar preparado, ya que se pide ser más criticado por el otro. Generalmente se pregunta: ¿algo más que no te guste?

ANEXO 55: LECTURA “LA SERPIENTE Y EL EREMITA”

LA SERPIENTE Y EL EREMITA

En la espesura, al borde del camino, una serpiente aprovechaba para morder a todo aquel que transitaba por el lugar. Ya había provocado diferentes muertes. Estaba en su naturaleza ser violenta, atacar y dejar su terrible veneno en la persona agredida. Pero un día, un eremita acertó a pasar por el lugar. De súbito, se dio cuenta de que una serpiente aparecía entre la espesura con intención de morderle. El hombre santo desplegó todo su amor y paz hacia el violento animal y éste se refrenó. Entonces el eremita, con gran afecto, le explicó a la serpiente los beneficios de la no violencia y le hizo prometer que nunca volvería a morder a nadie. Impresionada por la compasión del santo, así lo prometió el animal. Luego eremita y serpiente se despidieron.

Cuando los vecinos de la localidad comprobaron que la serpiente se había tornado inofensiva, comenzaron a maltratarla siempre que había ocasión para ello. El pobre animal estaba muy compungido y se dejaba maltratar, puesto que no quería romper la firme promesa que hubiera realizado al santo.

Pasaron los meses. Un día el eremita pasó de nuevo por la ruta. Se acordó de su buena amiga y acudió a visitarla. La encontró triste y muy afligida.

- Pero ¿qué te ocurre mi querida amiga?- preguntó el hombre

- Como han comprobado que no muerdo, han dejado de temerme y me maltratan.

Entonces el sabio dijo:

- Pero, querida mía, yo te pedí que no mordieras, pero nunca te pedí que no silbaras y asustaras así a los que no te respetan



ANEXO 56: GUIÓN DE CRÍTICA A DIBUJOS DE ESTRATEGIAS DE ASERTIVIDAD

¿Representa a la técnica?

Si

No

¿Por qué?

Calificación (del 1 al 10):



N.	TECNICA DE ASERTIVIDAD	SITUACIÓN PERSONAL EN QUE LA PUEDO APLICAR
1	Disco rayado	
2	Aserción negativa	
3	Recorte	
4	Ignorar selectivamente	
5	Separar los temas	
6	Desarmar la ira	
7	Ofrecer disculpas	
8	Preguntas	
9	El banco de niebla	
10	La interrogación negativa	

**¡EVALUEMOS LA QUINTA JORNADA DE LA MICROCOMPETENCIA ASERTIVIDAD!**



¿Qué es lo que más te gustó?

¿Qué es lo que menos te gustó?

¿Qué recomendaciones para la próxima jornada?

**¿Qué es un conflicto?**

**¿Todo conflicto tiene la misma gravedad?**

**¿Un conflicto de una persona es obligadamente percibido como tal para otra?**

ANEXO 60: FRASES SOBRE QUÉ ES UN CONFLICTO

<p><b>“OPOSICIÓN O DESACUERDO ENTRE PERSONAS O COSAS”</b></p>
<p><b>“LOS CONFLICTOS SON INEVITABLES Y NECESARIOS”</b></p>
<p><b>“LOS CONFLICTOS HAY QUE SABER RESOLVERLOS NO BUSCAR ELIMINARLOS”</b></p>
<p><b>“LOS CONFLICTOS NO HAY QUE BUSCARLOS, NI CREAR OCASIONES DE QUE SE DEN”</b></p>

*“Los conflictos sirven para que haya crecimiento y maduración de las personas y grupos, por ello hay que verlos de forma positiva, como ocasión de toma de conciencia y cambio a mejor. El objetivo es resolver los conflictos obteniendo mejoras para cada una de las partes. Pero esto no siempre es posible, ya que hay conflictos que no tienen solución inmediata. En este caso el objetivo no es la resolución, sino la regulación, que permite vivirlos de forma lo más constructiva posible.”*

**“Competitividad”**

**“Intolerancia”**

**“Escasa comunicación”**

**“Inadecuada expresión de  
sentimientos”**

**“Autoritarismo o imposición”**

**“LA COOPERACIÓN”**

Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común.

**“LA TOLERANCIA”**

Actitud de la persona que respeta las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas, aunque no coincidan con las propias.

**“LA COMUNICACIÓN”**

Hacer saber una cosa a una persona.

**“LA EXPRESIÓN EMOCIONAL”**

Las expresiones emocionales comunican a los demás cómo nos sentimos

**NEGOCIACIÓN**

**MEDIACIÓN**

**CONCILIACIÓN**

**ARBITRAJE**



ANEXO 65: DEFINICIÓN DE ALTERNATIVAS EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS



a) **La negociación:** es voluntaria, informal, directa y permite a las partes tener control sobre el proceso y la solución (Sin ayuda o facilitación de terceros).



b) **La mediación:** se ha definido como un procedimiento no adversarial, en el cual un tercero neutral facilita la comunicación y ayuda a las partes a negociar para llegar a un resultado mutuamente aceptable.



c) **La conciliación:** supone avenimiento entre intereses contrapuestos; es armonía establecida entre dos o más personas con posiciones divergentes.



d) **El arbitraje:** se ha definido como un procedimiento mediante el cual las personas puede someter, previo convenio, a la decisión de uno/a o varios/as árbitros/as las cuestiones litigiosas, surgidas o que puedan surgir en materias de su libre disposición conforme a derecho.

**ANEXO 66: PASOS SOBRE LA TOMA DE DECISIONES EN LA RESOLUCIÓN DE  
CONFLICTOS**

<b>1</b>	Definición del problema
<b>2</b>	Buscar alternativas
<b>3</b>	Valorar las consecuencias de cada alternativa
<b>4</b>	Elegir la mejor alternativa posible

**ANEXO 67: CONCEPTOS Y DEFINICIÓN SOBRE LA TOMA DE DECISIONES EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

1. **Definición del problema:** ¿Qué deseamos conseguir en esa situación?
2. **Buscar alternativas:** debemos buscar la mayor cantidad de alternativas posibles, pues a mayor cantidad de alternativas mayores posibilidades tendremos de elegir la que mejor se adapte a lo que necesitamos
3. **Valorar las consecuencias de cada alternativa:** debemos valorar los puntos positivos y negativos de cada una de las alternativas tenidas en cuenta, tanto a corto como a largo plazo)
4. **Elegir la mejor alternativa posible:** La toma de decisión

**ANEXO 68: FRASES DE PROBLEMÁTICAS PROPIAS DE LA ADOLESCENCIA**

Se escapan de la clase y no entregan las tareas
Empiezan con excesos en el aula
Son irrespetuosos y desobedientes
Se la pasan platicando con la pareja y amigos a la hora de clases

**ANEXO 69: GUIÓN PSICOEDUCATIVO DE FRASES PROBLEMÁTICAS DE LA ADOLESCENCIA**

Se escapan de la clase y no entregan las tareas

- Los chicos en la adolescencia tienen una tendencia a distanciarse de los padres
- Los padres tienen que mantener la comunicación con sus hijos
- Es vital que queden claro los acuerdos que tienen como familia, las expectativas que los padres tienen de los muchachos. quizás que no saquen solo dieces en los exámenes, pero que asistan a sus clases etc.)
- Que sepan los muchachos el grado de responsabilidad que esperan sus padres de ellos
- Hay situaciones que va a ser imposible que los chicos no se sientan presionados por el grupo
- Los padres tienen que escuchar empáticamente a sus hijos antes de regañarlos

Empiezan con excesos

- No es necesario prohibir, pero sí dejar claro que hay expectativas, obligaciones y responsabilidades que acompañan a las libertades
- No se debe caer en el extremo de la prohibición, pues eso solo motiva al joven hacer las cosas por rebeldía y a que la comunicación y la confianza se pierda
- Hay que irles soltando la confianza, no desde un principio, sino poco a poco

Son irrespetuosos y desobedientes

- Establecer límites no solo a los jóvenes sino también a los padres, porque a veces interfieren con las ideas, estilos y actividades de sus hijos de forma excesiva

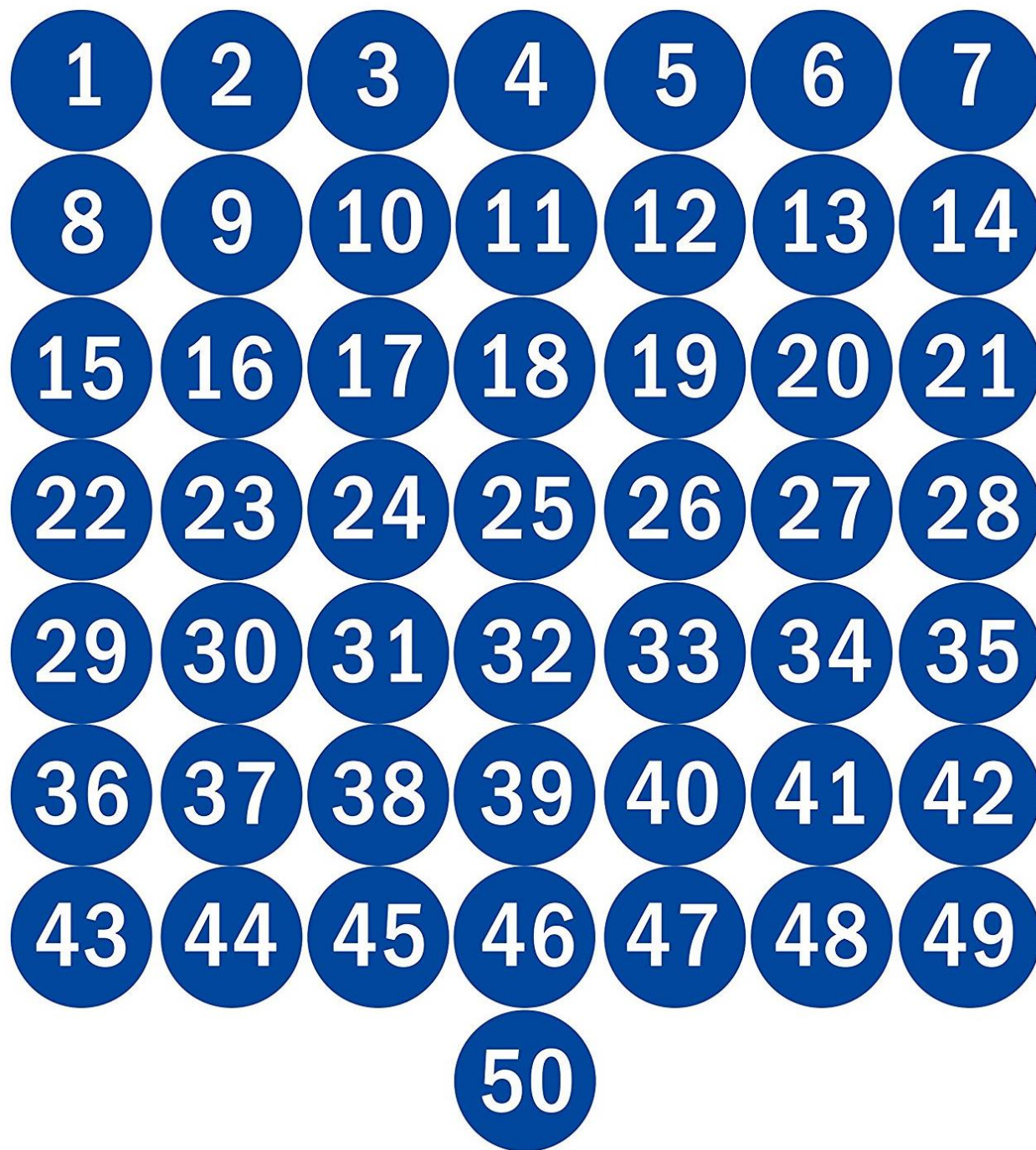
### **Programa de fortalecimiento de competencias emocionales de la dimensión social**

- Saber la hora de llegada a casa y la hora de salida son límites claros, también estar en comunicación, con dos mensajes basta, no llamadas constantes
- La rebeldía del joven y la desesperación de los padres no es una buena combinación
- A veces se usan ciertas palabras, pero si se mantiene el respeto en casa, decir groserías no significa que es algo malo sino que creció.

### Se la pasan platicando con la pareja y amigos

- Los jóvenes también se estresan y los padres deben perder el miedo a ciertos temas como la sexualidad y las nuevas amistades
- Lo básico es la comunicación y saber adaptarnos al cambio junto con los hijos
- Conocer a sus amigos o parejas al invitarlos a casa y generar un ambiente cómodo para saber cómo se comportan, pues muchas veces evitan sus casa por represión de sus padres
- Es aconsejable preguntar al joven si sus emociones son positivas o negativas con sus amistades o pareja para que elija mejor.

ANEXO 70: NUMERACIÓN CORRELATIVA



**ANEXO 71: FRASES DE CADA PASO CON LA RESPECTIVA DEFINICIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTO**

**1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

¿Qué deseamos conseguir en esa situación?

**2. BUSCAR ALTERNATIVAS**

Debemos buscar la mayor cantidad de alternativas posibles, pues a mayor cantidad de alternativas mayores posibilidades tendremos de elegir la que mejor se adapte a lo que necesitamos

**3. VALORAR LAS CONSECUENCIAS DE CADA ALTERNATIVA**

Debemos valorar los puntos positivos y negativos de cada una de las alternativas tenidas en cuenta, tanto a corto como a largo plazo

**4. ELEGIR LA MEJOR ALTERNATIVA POSIBLE**

Identificar la decisión a tomar

**5. APLICACIÓN DE LA DECISIÓN**

Aplicar la alternativa y comprobar resultados



## ANEXO 72: DISEÑO DE DIPLOMA DE PARTICIPACION



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**



**OTORGA EL PRESENTE DIPLOMA DE PARTICIPACION A:**

**FÁTIMA GUADALUPE MARTÍNEZ**

POR SU VALIOSA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA PSICOTERAPEUTICO DE FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA DIMENSIÓN SOCIAL DIRIGIDO A ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE SEPTIMO GRADO DEL COMPLEJO EDUCATIVO CATÓLICO “EL ESPÍRITU SANTO” DE ZACATECOLUCA

Dado en Zacatecoluca, La Paz, a los \_\_\_ días del mes de noviembre del año dos mil dieciocho

F. \_\_\_\_\_  
Sor. María Eufemia Reyes Díaz  
Directora del CECES

F. \_\_\_\_\_  
Licda. Amparo Geraldinne Orantes  
Docente asesora UES

F. \_\_\_\_\_  
Lic. Wilfredo Guevara Azmitia  
Equipo coordinador

**ANEXO 2:** Cuestionario de competencias emocionales de la dimensión social para adolescentes.

Universidad de El Salvador  
Facultad de Ciencias y Humanidades  
Departamento de Psicología



**CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA DIMENSION SOCIAL PARA ADOLESCENTES**

**II. Datos generales**

Nombre:

---

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Lugar:

---

**III. Indicación:**

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que exploran aspectos emocionales que practicas al relacionarte con las personas que te rodean. Subraya en cada una de ellas la opción que más se ajuste a tu forma de actuar. No hay respuestas correctas o incorrectas, busca la que te describa en la mayoría de ocasiones.

**IV. Preguntas**

1. Cuando mantienes una conversación prolongada con alguien:
  - a) Le escuchas atentamente procurando concentrarte para comprender el mensaje.
  - b) Rápidamente piensas tu opinión sobre el tema y la dices en ese preciso momento que se te ocurre.
  - c) Suelas aburrirte o distraerte y pedirle a la persona que repita lo que ha comentado.

2. Cuando cometes un error:
  - a) Te es fácil aceptarlo y pedir disculpas a la o las personas ofendidas.
  - b) Te avergüenza aceptarlo e intentas que quede en el olvido.
  - c) Te dices que equivocarte es de humanos y estás en todo tu derecho de hacerlo.
  
3. Cuando te toca hacer una fila muy larga:
  - a) Te cueles a los primeros lugares para tener un mejor puesto.
  - b) Te sientes muy inquieto por pasar, pero te aguantas.
  - c) Aceptas tu turno y esperas tranquilamente.
  
4. Si una persona hace o dice algo que te desagrada o te molesta:
  - a) Prefieres ocultar tus emociones antes que comentarle tu malestar.
  - b) Expresas tu enojo con esa persona, provocando una discusión sobre el tema que a menudo queda abierta.
  - c) Intentas tranquilizarte para decirle que lo que ha dicho o hecho es injusto para ti.
  
5. En una discusión donde tú y la otra persona involucrada están muy enojadas, intentas:
  - a) Ponerte en el lugar del otro y comprender su punto de vista.
  - b) Pedir disculpas para que la discusión no vaya a más.
  - c) Mostrar tu enfado para que la otra persona se arrepienta de lo mal que se ha comportado contigo.
  
6. Cuando alguien expresa un punto de vista diferente al tuyo:
  - a) Te sientes incomodo, pero te quedas callado.
  - a) Reafirmas tu posición o devalúas su opinión con intención de ridiculizarlo.
  - b) Comprendes que cada quien posee el derecho a tener una opinión diferente de los demás.
  
7. Cuando uno de tus amigos tiene problemas y está triste:
  - a) Te das cuenta porque te lo dice.

- b) Te das cuenta porque se lo notas observándolo.
  - c) Te enteras porque alguien más te lo comenta.
8. Cuando uno de tus amigos actúa contigo de forma diferente a como lo hace normalmente, tú:
- a) Le prestas atención y haces un esfuerzo para comprender lo que está sintiendo.
  - b) Te alejas y esperas a que le pase.
  - c) Sospechas que probablemente esté molesto por algo que hiciste.
9. Generalmente cuando te enteras que alguien te ha mentado:
- a) Recuerdas que por algo su comportamiento te parecía sospechoso.
  - b) Te toma por sorpresa porque habías creído completamente en esa persona.
  - c) Confirmas lo que ya habías detectado.
10. Cuando experimentas intensamente emociones como la tristeza, la alegría, el miedo:
- a) Puedes expresarlas con facilidad diciéndole claramente lo que te pasa a los demás.
  - b) Te cuesta expresarlas porque no encuentras las palabras adecuadas para hacerlo.
  - c) En realidad, te es difícil darte cuenta cuando vives emociones con mucha intensidad.
11. Cuando debes hablar ante un público, tu:
- a) Estas tenso durante toda tu participación.
  - b) Te sientes cómodo.
  - c) Evades o retrasas el evento.
12. Cuando hablas con una persona por primera vez:
- a) Se te dificulta hablar con claridad y te bloqueas.
  - b) Te sientes un poco nervioso, pero le hablas.
  - c) Inicias, mantienes y finalizas la conversación con seguridad.

13. Cuando experimentas malestar emocional lo compartes con:
- a) Tus familiares.
  - b) Nadie.
  - c) Tus amigos y/o conocidos.
14. Cuando te sientes triste:
- a) Tratas de bloquear esa emoción para mantenerte en paz y armonía con tu familia y amigos
  - b) Pláticas sobre cómo te sientes con la o las personas de mayor confianza.
  - c) Procuras que no te importe porque expresar la tristeza es una muestra de debilidad humana.
15. Cuando sientes cariño por una persona, generalmente:
- a) Se lo dices abiertamente y se lo demuestras con acciones.
  - b) Se te dificulta expresárselo, pero lo haces de todos modos.
  - c) No se lo dices, guardas lo que sientes para ti.
16. Si un amigo tuyo tiene un enfrentamiento con alguien y lo habías advertido de esa persona mucho antes:
- a) Le recuerdas que se lo dijiste y que por tanto él se lo buscó.
  - b) Te quedas con él para escucharle y ofrecerle tu apoyo.
  - c) Le haces compañía, pero evitas hablar de eso porque es incómodo para ti.
17. Cuando ves que alguien necesita ayuda:
- a) Le das tu apoyo, aunque no te lo pida.
  - b) Esperas a que solicite de tu colaboración para ayudarlo.
  - c) Esperas que le ayude alguien más.
18. Cuando vas sentado en el autobús y ves una mujer embarazada o un anciano:
- a) Le cedes tu asiento porque te sientes con la obligación de hacerlo.
  - b) Te haces el disimulado y esperas que alguien más se lo dé.
  - c) Le das tu lugar porque servirle a los demás es para ti un gusto.

19. Cuando te sientes muy estresado y alguien te juega una broma pesada:
- Reaccionas con calma.
  - Lo ignoras.
  - Te irritas y le demuestras tu enojo.
20. Si tu grupo de amigos trata de imponerte su punto de vista sobre algún tema:
- Te pones nervioso/a y te cuesta decir que estás en desacuerdo con ellos.
  - Dices lo que piensas porque es tu derecho, aunque los demás no estén de acuerdo.
  - Piensas antes muy bien lo que dirás con firmeza, para no provocar un pleito.
21. Cuando en el grado se discute sobre un tema importante para todo el grupo:
- Prefieres no comentar por temor a equivocarte u ofender a los demás.
  - Opinas y haces lo posible para que tu punto de vista sea aceptado por todos.
  - Participas en la discusión intentando que todas las opiniones sean respetadas.
22. Si alguien te provoca o molesta muy seguido:
- Lo ignoras para mantener el control y no tener problemas.
  - Piensas y buscas varias soluciones para resolverlo sin tener que pelearte.
  - Lo enfrentas con agresión y le demuestras que no debe meterse contigo.
23. Cuando tus amigos o tus padres discuten muy enojados:
- Evitas meterte porque no es tu problema.
  - Sueles opinar para buscar que todos se reconcilien y queden tranquilos.
  - Apoyas a quien crees que tiene la razón para que gane la discusión.
24. Cuando tienes problemas con alguien, generalmente:
- Encuentras la solución con rapidez.
  - Te toma tiempo pensar en la solución más conveniente.
  - Le das una solución que empeora las cosas.

25. Cuando juegas un deporte en equipo y van perdiendo el juego:
- a) Eres de los primeros en lamentarte y señalar los errores que se están cometiendo.
  - b) Te mantienes positivo y buscas alternativas para mejorar los resultados.
  - c) Te resignas y te da igual ganar o perder.
26. La mayoría de personas te ven casi siempre como:
- a) Alguien tranquilo que contagia su alegría y buen humor.
  - b) Alguien que necesita ser motivado por personas positivas.
  - c) Alguien serio que no demuestra sus emociones.
27. Cuando tu familia pasa por momentos difíciles por problemas económicos, de seguridad, la muerte de un ser querido, etc, tú:
- a) Esperas que con el paso del tiempo mejore el ánimo de todos.
  - b) Sueles ser quien más necesita escuchar palabras de aliento.
  - c) Intentas animar a la familia para mejorar el ambiente en el hogar.

## CRITERIOS DE PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA DIMENSION SOCIAL EN ADOLESCENTES

Para corregir la prueba se utilizarán los siguientes recuadros que contienen a los ítems que corresponden a cada una de las microcompetencias con sus posibles respuestas. Circule la respuesta marcada por el evaluado para conocer la puntuación y sume el total.

<b>Microcompetencia 1: Dominar habilidades sociales básicas.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>1</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>2</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>3</b>	a = 0	b = 1	c = 2	

<b>Microcompetencia 2: Respeto a los demás.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>4</b>	a = 1	b = 0	c = 2	
<b>5</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>6</b>	a = 1	b = 0	c = 2	

<b>Microcompetencia 3: Practicar la comunicación receptiva.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>7</b>	a = 1	b = 2	c = 0	
<b>8</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>9</b>	a = 1	b = 0	c = 2	

<b>Microcompetencia 4: Practicar la comunicación expresiva.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>10</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>11</b>	a = 1	b = 2	c = 0	
<b>12</b>	a = 0	b = 1	c = 2	

<b>Microcompetencia 5: Compartir emociones.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>13</b>	a = 1	b = 0	c = 2	
<b>14</b>	a = 1	b = 2	c = 0	
<b>15</b>	a = 2	b = 1	c = 0	



<b>Microcompetencia 6: Mantener un comportamiento pro-social y de cooperación.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>16</b>	a = 0	b = 2	c = 1	
<b>17</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>18</b>	a = 1	b = 0	c = 2	

<b>Microcompetencia 7: Asertividad.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>19</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>20</b>	a = 0	b = 1	c = 2	
<b>21</b>	a = 0	b = 1	c = 2	

<b>Microcompetencia 8: Prevención y solución de conflictos.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>22</b>	a = 1	b = 2	c = 0	
<b>23</b>	a = 0	b = 2	c = 1	
<b>24</b>	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 9: Capacidad para gestionar situaciones emocionales.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>25</b>	a = 1	b = 2	c = 0	
<b>26</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>27</b>	a = 1	b = 0	c = 2	

Para conocer el puntaje global, sume los puntajes de cada microcompetencia y colóquelo en el siguiente cuadro:

<b>Puntaje total</b>	
----------------------	--

**Interpretación:**

El puntaje total de cada escala se valorará de acuerdo a los criterios de los criterios planteados en el siguiente cuadro:

<b>Valoración de puntaje por microcompetencia</b>	
<b>De 0 a 2</b>	Puntaje bajo
<b>De 3 a 4</b>	Puntaje promedio
<b>De 5 a 6</b>	Puntaje alto

<b>Valoración de puntaje global del cuestionario</b>	
<b>De 0 a 18</b>	Puntaje bajo
<b>De 19 a 36</b>	Puntaje promedio
<b>De 37 a 54</b>	Puntaje alto

# **ANEXO 3:**

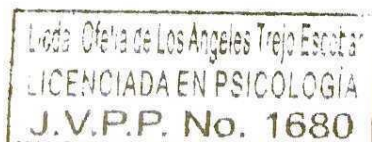
## **Cartas de validación de Cuestionario de competencias emocionales en adolescentes**

Ciudad Universitaria, 11 de octubre de 2017.

Licda. Ofelia de los Ángeles Trejo.  
Docente Departamento de Psicología.  
Universidad de El Salvador.  
Presente.

Mediante la presente, yo Ofelia de los Angeles Trejo valido el Cuestionario de evaluación de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes, presentado por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología en proceso de grado, Karla Elisa Gómez Mejía, carné GM09038; Wilfredo Guevara Azmitia, carné GA94029 y, Erick Alfonso Serrano Martínez, carné SM07028, porque considero que dicho instrumento cumple con su objetivo de identificar las dificultades de competencias emocionales relacionadas íntimamente a las habilidades sociales de los adolescentes y que éste puede recoger información pertinente y significativa para su investigación..

*Instrumento validado con observaciones*



F. Ofelia de los Angeles Trejo  
Licda. Ofelia de los Ángeles Trejo.  
Docente UES.

*19 / octubre / 2017*

Ciudad Universitaria, 11 de octubre de 2017.

Licda. Sara Areli Bernal Juárez.  
Docente Departamento de Psicología  
Universidad de El Salvador.  
Presente.

Mediante la presente, yo Sara Areli Bernal Juárez, valido el Cuestionario de evaluación de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes, presentado por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología en proceso de grado, Karla Elisa Gómez Mejía, carné GM09038; Wilfredo Guevara Azmitia, carné GA94029 y, Erick Alfonso Serrano Martínez, carné SM07028, porque considero que dicho instrumento cumple con su objetivo de identificar las dificultades de competencias emocionales relacionadas íntimamente a las habilidades sociales de los adolescentes y que éste puede recoger información pertinente y significativa para su investigación..

F.



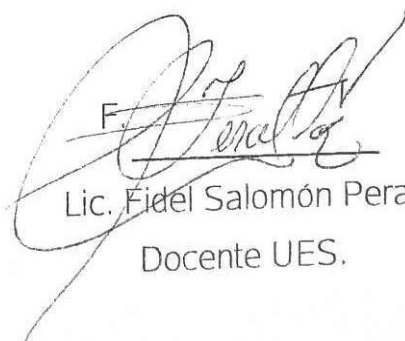
Licda. Sara Areli Bernal Juárez.  
Docente UES.

Licda. Sara Areli Bernal Juárez  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
J.V.P.P. No. 3890

Ciudad Universitaria, 11 de octubre de 2017.

Lic. Fidel Salomón Peralta.  
Docente Departamento de Psicología.  
Universidad de El Salvador.  
Presente.

Mediante la presente, yo Fidel Salomón Peralta Velásquez valido el Cuestionario de evaluación de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes, presentado por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología en proceso de grado, Karla Elisa Gómez Mejía, carné GM09038; Wilfredo Guevara Azmitia, carné GA94029 y, Erick Alfonso Serrano Martínez, carné SM07028, porque considero que dicho instrumento cumple con su objetivo de identificar las dificultades de competencias emocionales relacionadas íntimamente a las habilidades sociales de los adolescentes y que éste puede recoger información pertinente y significativa para su investigación..



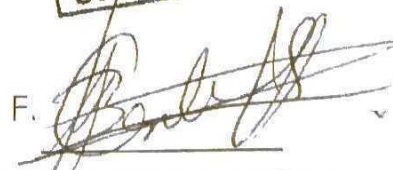
Lic. Fidel Salomón Peralta.  
Docente UES.

Ciudad Universitaria, 11 de octubre de 2017.

Lic. Bartolo Atilio Castellanos.  
Docente Departamento de Psicología  
Universidad de El Salvador.  
Presente.

Mediante la presente, yo Bartolo Atilio Castellanos, valido el Cuestionario de evaluación de competencias emocionales de la dimensión social en adolescentes, presentado por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología en proceso de grado, Karla Elisa Gómez Mejía, carné GM09038; Wilfredo Guevara Azmitia, carné GA94029 y, Erick Alfonso Serrano Martínez, carné SM07028, porque considero que dicho instrumento cumple con su objetivo de identificar las dificultades de competencias emocionales relacionadas íntimamente a las habilidades sociales de los adolescentes y que éste puede recoger información pertinente y significativa para su investigación..

Lic. Bartolo Atilio Castellanos Arias  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
J.V.P.P. No. 2610

F. 

Lic. Bartolo Atilio Castellanos.  
Docente UES.











26. Los estudiantes de la sección contagian alegría y buen humor

a) Siempre

b) Algunas veces

c) Nunca

27. Los estudiantes se animan entre sí para mejorar el clima de trabajo en el aula:

a) Siempre

b) Algunas veces

c) Nunca

**CRITERIOS DE PUNTUACIÓN DE LA ENCUESTA PARA DOCENTES SOBRE  
COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA DIMENSION SOCIAL EN  
ADOLESCENTES**

Para corregir la prueba se utilizarán los siguientes recuadros que contienen a los ítems que corresponden a cada una de las microcompetencias con sus posibles respuestas. Circule la respuesta marcada por el/la docente encuestado/a para conocer la puntuación y sume el total.

<b>Microcompetencia 1: Dominar habilidades sociales básicas.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>1</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>2</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>3</b>	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 2: Respeto a los demás.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>4</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>5</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>6</b>	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 3: Practicar la comunicación receptiva.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>7</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>8</b>	a = 2	b = 1	c = 0	
<b>9</b>	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 4: Practicar la comunicación expresiva.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
10	a = 2	b = 1	c = 0	
11	a = 2	b = 1	c = 0	
12	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 5: Compartir emociones.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
13	a = 2	b = 1	c = 0	
14	a = 2	b = 1	c = 0	
15	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 6: Mantener un comportamiento pro-social y de cooperación.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
16	a = 2	b = 1	c = 0	
17	a = 2	b = 1	c = 0	
18	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 7: Asertividad.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
19	a = 2	b = 1	c = 0	
20	a = 2	b = 1	c = 0	
21	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 8: Prevención y solución de conflictos.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
22	a = 2	b = 1	c = 0	
23	a = 2	b = 1	c = 0	
24	a = 2	b = 1	c = 0	

<b>Microcompetencia 9: Capacidad para gestionar situaciones emocionales.</b>				
<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>			<b>TOTAL</b>
25	a = 2	b = 1	c = 0	
26	a = 2	b = 1	c = 0	
27	a = 2	b = 1	c = 0	

Para conocer el puntaje global, sume los puntajes de cada microcompetencia y colóquelo en el siguiente cuadro:

<b>Puntaje total</b>	
----------------------	--

**Interpretación:**

El puntaje total de cada escala se valorará de acuerdo a los criterios de los criterios planteados en el siguiente cuadro:

<b>Valoración de puntaje por microcompetencia</b>	
De 0 a 2	Puntaje bajo
De 3 a 4	Puntaje promedio
De 5 a 6	Puntaje alto

<b>Valoración de puntaje global del cuestionario</b>	
De 0 a 18	Puntaje bajo
De 19 a 36	Puntaje promedio
De 37 a 54	Puntaje alto