



# UNIVERSIDAD DE MONTERREY

Escuela de

## Educación y Humanidades

### **Diseño de un curso cocurricular que favorece el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Monterrey.**

PROYECTO DE EVALUACIÓN FINAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA

PRESENTAN:

Daniela María Cantú Pérez  
Carolina Rada Paredes  
Ana Paula Rodríguez Arias  
Ana Karen Zertuche Narro

San Pedro Garza García, N.L. Noviembre, 2019

UNIVERSIDAD DE MONTERREY  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Como miembros de jurado de examen profesional certificamos que hemos leído y aprobado el Proyecto de Evaluación Final presentada por: Daniela María Cantú Pérez, Carolina Rada Paredes, Ana Paula Rodríguez Arias y Ana Karen Zertuche Narro y titulado: Diseño de un curso cocurricular que favorece el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Monterrey.

\_\_\_\_\_  
Presidente: Dr. Alejandro Spencer Martínez Holguín

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Sinodal: Dr. Jesús Amaya Guerra

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Sinodal: Dr. Beatriz Isabel Gómez García

\_\_\_\_\_  
Fecha

## Dedicatoria

A Dios y a nuestras familias.  
Sin ustedes, esto no hubiera sido posible.  
Gracias por su apoyo incondicional.

A todos los alumnos de la UDEM, tanto los actuales, como los que estarán en el futuro.  
Esto fue hecho para ustedes, con la esperanza de que aporte a su desarrollo y  
bienestar integral.

## **Agradecimientos**

A nuestro increíble y mejor asesor del mundo, Alejandro Martínez, porque con su apoyo y entrega pudimos terminar este proyecto exitosamente. Gracias Alex por regalarnos tu tiempo, por cada uno de los consejos que nos diste, por siempre alentarnos a continuar y a dar nuestro máximo, por motivarnos y echarnos porras cuando se volvía cansado y difícil, o cuando no sabíamos cómo seguir.

A los sinodales, Jesús Amaya y Beatriz Gómez, por su apoyo y guía, por toda la retroalimentación que nos dieron para que el proyecto fuera aún mejor. Gracias por haber confiado en nosotras y en este proyecto, por haber escuchado lo que teníamos que decir y por el apoyo para continuar trabajando en él.

A la Dra. Alicia Cantón, por su tiempo y disposición para que este proyecto fuera posible. Por apoyarnos, y por confiar en nosotras este proyecto. Gracias Alicia, por darnos la oportunidad de trabajar no solo junto contigo, sino también con la UDEM. Deseamos que este proyecto sea un recurso útil para ayudar a cumplir la misión y visión de la universidad.

Gracias a la Dra. Emma Palmer por todo su apoyo y ayuda con el proyecto.

A los que nos apoyaron participando en las encuestas y pruebas piloto, gracias por su tiempo, disposición y comentarios, este proyecto no hubiera sido posible sin ustedes.

A todos los que formaron parte clave de nuestro camino de aprendizaje estos cuatro años y medio: profesores y compañeras, muchas gracias.

No hay palabras suficientes para agradecer la bendición de terminar esta etapa de mi vida, ni para expresar la felicidad y emoción que siento.

Quiero agradecer primero que nada a Dios, porque todo es gracia y obra tuya Señor. Todo es gracias a ti y todo es siempre para Tu gloria. Gracias por la vida, por la bendición de poder estudiar esta hermosa carrera, por iluminarme, guiarme y darme fuerzas siempre que lo necesité. En definitiva, sin tu amor, presencia y guía no hubiera sido igual de increíble esta etapa, y sobre todo esta tesis que acompañaste desde el inicio. ¡Todo por ti Jesús!

Gracias mami y papi, porque sin ustedes no podría estar donde estoy hoy, ni sería quien soy. Gracias por su amor y apoyo incondicional, por apoyarme en todas mis decisiones, hasta las más locas. Por acompañarme y ayudarme en todas mis actividades y proyectos, y por siempre estar presentes. Gracias por su esfuerzo tan grande para darme la oportunidad de estudiar esta carrera en esta universidad, por los sacrificios, la entrega silenciosa. Gracias por animarme a seguir cuando no podía más. Con su ejemplo aprendí a dar siempre lo mejor de mí. ¡Los amo!

Gracias Rebe, Grace y Angie, por su amor, apoyo, paciencia, y sus ánimos y porras siempre en todo lo que hago. Son las mejores hermanas que alguien pueda tener. Las quiero con todo mi corazón.

A mi novio, Andrés, no puedo ni explicar cuan agradecida estoy con Dios porque me ha permitido tenerte en mi vida. Gracias, mi amor, por siempre estar ahí apoyándome, por motivarme y echarme porras, por escucharme y abrazarme siempre que lo necesité, en especial este último año. Gracias, por creer en mí, por animarme a dar lo mejor de mí en todo lo que hago, y por ayudarme a recordar sonreír y disfrutar el proceso en medio del estrés. Gracias por amar y apoyar mi intensidad. ¡Te amo!

Gracias Alex Martínez por acompañarnos no solo en la tesis sino también durante toda la carrera, por estar al pendiente de nosotras, por tu apoyo constante tanto académico como personal, y por ser un gran ejemplo para mí.

Gracias Pau, Dany y Ana, se llegó el día con el que soñábamos cuando empezamos a trabajar en enero, o más bien, desde que iniciamos la carrera hace cuatro años y medio. No puedo imaginar un mejor equipo con quien haber trabajado este año. Gracias por su esfuerzo, entrega, compromiso y por ser ustedes mismas y aportar tanto cada una para que este proyecto fuera así de increíble. Gracias, sobre todo, por su amistad. ¡Las quiero muchísimo!

Finalmente, a todos los que fueron parte de mi etapa universitaria de alguna forma, a todos quienes me apoyaron y acompañaron estos cuatro años para cumplir este sueño, ¡Gracias, amigos, familia y maestros!

Carolina Rada Paredes

No puedo creer que por fin llegó este momento qué tanto estuve esperando. Estoy demasiado feliz y agradecida por estar terminando una de las etapas más enriquecedoras de mi vida, estos cuatro años y medio se me pasaron muy rápido. Se que no soy la misma Ana Karen qué llegó a monterrey hace cuatro años, he ido creciendo y aprendiendo de todo aquello que he me ha tocado vivir.

Se que mis palabras nunca van a alcanzar, ni serán suficientes, para expresar toda la gratitud que siento. Hoy, quiero agradecer principalmente a Dios por haberme dado la oportunidad de llegar hasta aquí, por las puertas que abrió y cerró en este tiempo, por haberme dado un papa, una mama y un hermano increíbles, por toda mi familia, por todas las personas tan maravillosas que puso en mi camino, por las enseñanzas y retos que me permitió vivir, pero, sobre todo, por Su cuidado, Su amor y Su fidelidad. Me siento plenamente bendecida y querida por El. Estoy convencida que, en todo este tiempo, Él estuvo presente conmigo y sé que lo seguirá estando.

Mama y papa. No tengo manera de agradecer todo lo que han hecho por mí. Nunca voy a dejar de estar agradecida por sus vidas y sobre todo por el corazón tan grande que tienen. Estoy consciente y valoro el gran esfuerzo que hicieron durante todos estos años, apostaron por darnos la mejor educación y jamás, por más que las circunstancias se vieran difíciles, se rindieron ni quitaron el dedo del renglón. Este logro no es nada más mío, es suyo también. Son unas personas increíbles, he aprendido demasiado de cada uno. Gracias por todo su apoyo y sacrificio, me han enseñado el amor reflejado en todos los sentidos. Gracias por amarme en mis buenos y malos momentos, gracias por confiar y creer en mí aun y cuando yo no lo hago, gracias por cada todo lo que hicieron para yo poder estudiar en Monterrey. Se que no ha sido fácil, pero lo hemos logrado. Los amo infinitamente y deseo enormemente que Dios los bendiga mucho.

Hermano. Gracias por formar parte de este camino. Eres una gran persona y fuiste un pilar importante en este tiempo, tal vez tu nunca te diste cuenta, pero para mí significaba mucho el simple hecho de que tu estuvieras estudiando también en Monterrey, eso me hacía sentir segura y protegida, incluso aunque no viviéramos juntos. He aprendido mucho de ti y has sido de alguna u otra forma mi compañero en

esto, juntos hemos visto y aprendido a valorar el sacrificio de nuestros padres. Te quiero mucho.

Familia y amigos. Gracias a mis abuelos, que, aunque ya no están conmigo sé que de alguna forma estuvieron presentes, a mis abuelas, por todo el amor y cariño que siempre mostraron, a todos mis tíos(as) y primos(as) por su apoyo y a cada amigo y amiga por los ánimos y las porras en todo este tiempo.

Alejandro Martínez. El asesor más fregón que nos pudo haber tocado. Gracias Alex por no rendirte con nosotras y tomar nuestro equipo cuando no tenías por qué hacerlo. Eres una gran persona y un gran ejemplo para muchos. He aprendido bastante de ti y sin duda alguna fuiste un gran pilar en toda mi carrera. Gracias también a la Dra. Emma Palmer, quien fue clave en los últimos meses del proyecto.

Por último, Dany, Caro y Ana Pau. Amigas, lo hemos logrado. Estoy agradecida de haber formado parte de un equipo tan fregón, cada una de ustedes son tan únicas e increíbles, no tienen idea lo mucho que he aprendido de cada una. Gracias por toda su paciencia, por aguantarme en buenos y malos momentos, por su confianza y sobre todo por su amor. Gracias por todos los momentos que compartimos no solo sobre la tesis sino también personales. Las quiero demasiado, me encanto haber formado equipo ustedes y haber trabajado durante todo este año juntas.

¡GRACIAS INFINITAS!

Ana Karen Zertuche Narro



En primer lugar, quiero agradecer a mis papás, ya que sin ellos no estaría en donde me encuentro en estos momentos. Desde brindarme la oportunidad de estudiar, hasta el apoyo incondicional que todos los días me daban, un mensaje de ánimo, un abrazo o una sonrisa. Gracias a ustedes soy la persona que en estos momentos está por titularse como Licenciada en Psicopedagogía. Gracias por creer en mí, por siempre acompañarme, por siempre motivarme a seguir creciendo. Gracias por todo su amor, por su entrega y por siempre estar para mí. Más afortunada no podría ser, los amo con todo mi corazón y a ustedes dedico este Proyecto de Evaluación Final. Espero poder un día devolverles todo lo que han hecho por mí.

A mis hermanos, que son parte de mi soporte diario, que me alegran mis días y hacen mi vida una aventura que compartir. Gracias porque ustedes me han enseñado a ser resiliente, me han apoyado en cada paso que doy, por más locura que fuera. Gracias porque con ustedes he compartido momentos de todo tipo, felices y tristes, porque en todos han estado siempre presentes, porque en todos me han acompañado y sostenido. Gracias porque siempre han sido mis consejeros, el oído que me escucha, la mano que me impulsa. Gracias porque su vida complementa la mía. Los amo infinitamente y agradezco su existencia y presencia en mi vida.

Gracias a mis amigos y amigas, a cada uno de ustedes que diariamente me apoyaba, a quienes mostraron estar siempre para mí y a quienes me acompañaron en este camino. Gracias por siempre motivarme y creer en mí. Gracias a todos los que también con su oración me abrazaron y a quienes hicieron posible este proyecto con su participación. Gracias porque ustedes con su vida iluminan la mía. Los quiero a todos.

Gracias a mis amigas, mi equipo de tesis. Sin ustedes esto no se hubiera logrado. Gracias por haber sido más que compañeras, por haber sido parte de este año lleno de altas y bajas, por haber sido una pieza fundamental en mi vida. Gracias porque cada una con sus cualidades y fortalezas ayudó a que sacáramos este proyecto adelante, porque contribuyeron a que fuéramos realmente un equipo. Gracias por siempre estar para mí, por su apoyo y su escucha. Las quiero muchísimo, son las

mejores, la tesis no hubiera sido lo mismo sin ustedes. Me siento orgullosa de hasta dónde hemos llegado y feliz de poder compartir esto con ustedes.

Gracias también a Alex, que como asesor hizo un excelente trabajo de guía, aun cuando las circunstancias cambiaron. Gracias por siempre ayudarnos a mejorar, por siempre corregirnos, por creer en nosotras. Gracias por no rendirte y por estar siempre ahí para alentarnos. Gracias por siempre haber sido apoyo, no sólo en la tesis, sino en muchos ámbitos de mi vida, porque desde hace más de siete años has sido parte fundamental de mi formación. Eres el mejor maestro, director y asesor que pude haber tenido.

Gracias a mis maestros, a quienes en algún punto de mis 23 años cruzaron por mi vida, sin la formación de cada uno no estaría terminando la carrera. Gracias a todos ustedes. También gracias a quienes fueron mis sinodales, por orientarnos en el proceso y brindarnos esa retroalimentación para mejorar.

Y, principalmente, gracias Dios, porque nunca te apartaste de mi lado, porque en las buenas y en las malas te hiciste presente y fuiste pieza clave para que todo saliera bien. Gracias por enseñarme a amar día con día y a sobrellevar las dificultades con ese mismo amor. Gracias porque en cada momento nos tomaste de la mano y nos diste la fuerza para continuar, porque en oración nos fortaleciste y nos uniste para llevar a cabo nuestras metas y sueños.

¡A todos gracias, gracias, gracias!

Ana Paula Rodríguez Arias

Es inexplicable el sentimiento de felicidad que tengo en este momento de mi vida. Hoy puedo decir que cierro no solo con una etapa de vida estudiantil, si no con una etapa llena de experiencias, crecimiento, emociones y recuerdos inolvidables.

Primero que nada, quiero agradecer a Dios, esto es por Ti y para Ti, todo el esfuerzo implicado en este proyecto no hubiera sido posible sin tu intercesión y tus bendiciones. Gracias por acompañarme en cada momento de mi vida, y darme las fuerzas necesarias para afrontar cada día de mi etapa universitaria llena de gratitud.

A mis papás, Carlos Cantú y Susana Pérez, quienes me han brindado todo su amor y apoyo incondicional a lo largo de mi vida. Gracias por darme todas las herramientas necesarias que me ayudaron a crecer y a convertirme en la persona que soy, son mi mejor ejemplo de vida. Sin ustedes no podría hoy llamarme Licenciada en Psicopedagogía. Gracias por tanto, los amo.

Mis hermanos, Susana, Carlos y Héctor, quienes me llenaron de alegría y energía en este proceso, ayudándome a sentir más fácil este reto. Gracias por ser como son, mejores hermanos no podría pedir, los amo y amo como me complementan y hacen de mi vida mucho más increíble.

Además, quiero agradecer enormemente a mi novio Horacio Algaba, por todo su apoyo, amor, paciencia y el ánimo que me ayudó a seguir adelante y alcanzar mi meta. Sin ti no hubiera sido lo mismo. Gracias por impulsarme a dar siempre lo mejor de mí y por ser mi apoyo cuando más lo necesitaba. Tú me has acompañado a lo largo de toda mi carrera y estoy feliz de terminarla a tu lado. Te amo.

De igual manera, quiero agradecer a Alejandro Martínez, el mejor director de carrera y nuestro asesor, quien no solo nos brindó apoyo en el ámbito académico, si no que nos ayudó a dar todo nuestro potencial para lograr este increíble proyecto. Gracias por acompañarnos en este proceso, no hubiera sido lo mismo sin tu apoyo.

Finalmente, gracias al mejor equipo, Caro, Ana Karen, Ana Pau, no saben lo agradecida que estoy con Dios de ponerme en su camino. Todos nuestros esfuerzos valieron la pena. Me encantó compartir esta etapa tan significativa con ustedes, gracias por todo su apoyo, y todos los momentos inolvidables que vivimos. ¡Las quiero muchísimo, lo logramos!

Este no es el final, sino el inicio de una etapa llena de experiencias de crecimiento en cada una de las áreas de mi vida. Lo mejor está por venir. ¡Gracias infinitas!

Daniela María Cantú Pérez

## Resumen

El propósito del presente proyecto es el diseño de un curso cocurricular, con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Monterrey.

Con este objetivo, se realizó una investigación teórica y un diagnóstico de las necesidades específicas de los estudiantes. Se condujeron dos encuestas. La primera, enfocada en conocer los recursos con los que cuenta la UDEM, y los que los estudiantes consideran más efectivos para el desarrollo de la inteligencia emocional; también se identificó el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre este concepto. A partir de los resultados, se decidió diseñar un curso cocurricular a implementar en el plan 2020 de la UDEM. La segunda tuvo el propósito de identificar los componentes en los que los estudiantes presentaban mayor necesidad y, con base en esto, se determinó el contenido del curso.

Posteriormente, se diseñó el curso cocurricular utilizando la metodología del modelo de diseño instruccional “Backward Design”, se establecieron los objetivos, evidencias, actividades y rúbricas de éste. Además, se implementaron dos pruebas piloto para evaluar la efectividad de algunas actividades.

Los resultados indican que, según la percepción de los estudiantes, las actividades son interesantes y útiles para favorecer el desarrollo de su socioemocionalidad. Además, tanto en las encuestas como en la prueba piloto, se destaca la importancia del curso para los universitarios, la capacitación a todos los maestros sobre este tema, y la promoción de los recursos formativos ya existentes en la universidad.

*Palabras clave: socioemocionalidad, inteligencia emocional, curso cocurricular, universitarios, diseño instruccional.*

## **Abstract**

The purpose of this project is the design of a co-curricular course, in order to favor the development of socio-emotional competence in the undergraduate students of the University of Monterrey.

With this objective, a theoretical investigation and a diagnosis of the specific needs of the students were carried out. Two surveys were conducted. The first, focused on knowing the resources that the UDEM has, and those that students consider most effective for the development of emotional intelligence; the students' level of knowledge about this concept was also identified. Based on the results, it was decided to design a co-curricular course to be implemented in the 2020 UDEM plan. The second one was intended to identify the components in which the students presented the greatest need and, based on this, the course content was determined.

Subsequently, the co-curricular course was designed using the methodology of the “Backward Design” instructional design model, the objectives, evidences, activities and rubrics were established. In addition, two pilot tests were implemented to evaluate the effectiveness of some activities.

The results indicate that, according to the students' perception, the activities are interesting and useful to favor the development of their socioemotionality. In addition, both in the surveys and in the pilot test, the importance of the course for college students, the training of all teachers on this subject, and the promotion of training resources already existing in the university are highlighted.

*Keywords: socioemotionality, emotional intelligence, co-curricular course, college students, instructional design.*

## ÍNDICE GENERAL

	Página
ÍNDICE DE TABLAS .....	17
ÍNDICE DE FIGURAS .....	18
ÍNDICE DE APÉNDICES .....	20
INTRODUCCIÓN .....	21
CAPÍTULO	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	25
Descripción del problema .....	25
Justificación .....	27
Propósito del proyecto .....	32
Preguntas de investigación .....	32
Descripción del cliente .....	32
Antecedentes de la problemática .....	34
Delimitaciones .....	41
Limitaciones .....	41
2. MARCO TEÓRICO.....	45
Socioemocionalidad .....	45
Antecedentes de intervención en la socioemocionalidad. ...	56
Estrategias para el desarrollo de la socioemocionalidad....	67
Competencias .....	71
Características de las competencias.....	74
Clasificación de las competencias.....	76
Formación basada en competencias.....	78
Diseño Instruccional .....	79
Modelos de diseño instruccional. ....	79
3. METODOLOGÍA.....	87
Contacto con el Cliente .....	87
Planteamiento del Problema .....	87
Antecedentes .....	87

Revisión de Literatura .....	88
Diagnóstico.....	89
Encuesta de inteligencia emocional en la UDEM. ....	89
Encuesta de desarrollo de la socioemocionalidad en alumnos de la UDEM. ....	107
Diseño de Propuesta y Prueba Piloto.....	118
4. PROPUESTA: CURSO COCURRENTE .....	121
Diseño .....	122
Perfil del maestro .....	133
Prueba Piloto.....	134
Primera Prueba Piloto. ....	134
Segunda Prueba piloto. ....	138
Conclusión de las pruebas piloto.....	142
5. CONCLUSIONES.....	143
REFERENCIAS.....	151
APÉNDICES .....	165



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
1. Bloques de cocurriculares .....	36
2. Bloque de cocurriculares de alto desempeño .....	38
3. Teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer .....	46
4. Modelo de cinco dimensiones de la inteligencia emocional de Bar-On .....	48
5. Modelo de competencias socioemocionales de Bisquerra y Pérez .....	50
6. Componentes de la competencia socioemocional según Rendón .....	51
7. Cinco competencias básicas de CASEL .....	53
8. Programas e intervenciones sobre socioemocionalidad.....	56

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
1. Elementos fundamentales del Modelo Formativo UDEM. ....	35
2. Temas y competencias de la visión de la UDEM al 2020. ....	35
3. Autores y teorías de la socioemocionalidad. ....	55
4. Estrategias para el desarrollo de la socioemocionalidad. ....	71
5. Porcentaje de alumnos por semestre. ....	90
6. Diagrama de flujo sobre la encuesta de inteligencia emocional. ....	91
7. Gráfica de componentes de inteligencia emocional en las respuestas a la pregunta: “¿Qué es inteligencia emocional?”. ....	92
8. Gráfica de cantidad de componentes de la definición de inteligencia emocional mencionados por los alumnos. ....	93
9. Gráfica de categorías de recursos de las respuestas a la pregunta: “¿A través de qué has desarrollado la inteligencia emocional en la UDEM?”. ....	94
10. Categorías de recursos en las respuestas a la pregunta: “¿Qué falta en la UDEM para ayudarte a desarrollar la inteligencia emocional?”. ....	96
11. Componentes de inteligencia emocional mencionados en las respuestas a la pregunta: “¿Qué crees que es la inteligencia emocional?”. ....	97
12. Gráfica de cantidad de componentes de la definición de inteligencia emocional mencionados por los alumnos que no conocen el concepto. ....	98
13. Gráfica de categorías de recursos en las respuestas a la pregunta “¿Qué estrategias tiene la UDEM para formar habilidades, valores o competencias que te ayuden en tu crecimiento personal y emocional o a relacionarte mejor con otras personas?”. ....	99
14. Gráfica de categorías de recursos en las respuestas a la pregunta “¿Qué estrategias debería tener la UDEM para formar habilidades, valores o competencias que te ayuden en tu crecimiento personal y emocional o a relacionarte mejor con otras personas?”. ....	100
15. Promedio de puntos obtenidos por recurso formativo. ....	101
16. Valores obtenidos del 1 al 6 por recurso formativo. ....	102

17. Gráfica de recursos existentes en la UDEM.....	105
18. Gráfica de recursos que se necesitan en la UDEM. ....	105
19. Gráfica de porcentajes de respuestas por semestre. ....	108
20. Nombre de los componentes equivalentes a la afirmación utilizada en la encuesta.....	109
21. Gráfica de Resultados del área personal. ....	109
22. Gráfica de resultados del área emocional. ....	110
23. Gráfica de resultados del área social. ....	112
24. Gráfica de porcentaje de alumnos que contestaron “nunca” y “casi nunca” en el área personal.....	113
25. Gráfica de porcentaje de alumnos que contestaron “nunca” y “casi nunca” en el área emocional. ....	114
26. Gráfica de porcentaje de alumnos que contestaron “nunca” y “casi nunca” en el área social. ....	115
27. Gráfica de porcentaje de alumnos que contestaron “nunca” y “casi nunca”.....	116
28. Gráfica de contraste de porcentajes de respuestas “nunca” y “casi nunca” con “a veces”.....	117
29. Objetivos del curso. ....	125
30. Programa del curso dividido por sesiones. ....	130
31. Ponderaciones de Parciales.....	132
32. Resultados de la primera prueba piloto. ....	136
33. Resultados de la segunda prueba piloto. ....	139

## ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice	Página
Apéndice A. ¿Qué es inteligencia emocional? .....	165
Apéndice B. ¿A través de qué has desarrollado la inteligencia emocional en la UDEM? .....	186
Apéndice C. ¿Qué falta en la UDEM para ayudarte a desarrollar la inteligencia emocional? .....	200
Apéndice D. ¿Qué crees que es la inteligencia emocional? .....	205
Apéndice E. ¿Qué tiene la UDEM para desarrollarlo? .....	208
Apéndice F. ¿Qué debería de tener la UDEM para desarrollarlo? .....	211
Apéndice G. Orden de recursos formativos .....	213
Apéndice H. Tabla comparativa de respuestas “lo que ya existe en la UDEM”. .....	214
Apéndice I. Tabla comparativa de respuestas “lo que falta en la UDEM.....	216
Apéndice J. Diseño del curso.....	218
Apéndice K. Rúbricas.....	279
Apéndice L. Ponderaciones de actividades.....	302
Apéndice M. Formatos .....	303
Apéndice N. Planeación de las pruebas piloto .....	332
Apéndice O. Fotos de la aplicación de las pruebas piloto .....	340
Apéndice P. Carta Descriptiva del curso .....	342
Apéndice Q. Formato de Internacionalización.....	350
Apéndice R. Instrumento para que la institución u organismo evalúe la intervención de UDEM.....	351

## INTRODUCCIÓN

*“Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto”. (Aristóteles)*

Hoy en día, diferentes organizaciones y autores destacan la importancia y la necesidad de desarrollar la dimensión socioemocional de la persona ya que ésta impacta en el ámbito profesional y personal. La etapa que viven los universitarios se caracteriza por ser una en la cual los jóvenes se desarrollan emocional y socialmente, presentan una mayor cantidad de responsabilidades y mayor incertidumbre, además incrementa la ansiedad por la inestabilidad de su vida y por los retos de la formación de su identidad y personalidad (Arnett, 2007; Brown, 2018; Gaete, 2015; Newcomb-Anjo, Barker, & Howard, 2017).

Actualmente se presentan grandes cambios en la sociedad, lo que genera nuevas demandas para los jóvenes al egresar de la universidad, en el ámbito laboral, ya que se les exigen ahora no solamente habilidades técnicas sino también prácticas (Gilar, Pozo, & Castejón, 2019). Específicamente, Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que las competencias emocionales son consideradas un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad.

Intervenir de manera preventiva en la adquisición de competencias socioemocionales de los jóvenes tiene muchos beneficios como: evitar el desarrollo de trastornos psicológicos como ansiedad y estrés, propiciar un mayor bienestar y mejores relaciones interpersonales, tener mejores estrategias de adaptación para afrontar el estrés y los problemas de la vida, y por lo tanto mayor resiliencia, lo que genera una buena autoestima y estabilidad emocional. (DeRosier, Frank, Schwartz, & Leary, 2013; Extremera & Fernández, 2004; Ruvalcaba, Gallegos, Flores, & Fulquez, 2013).

En la Universidad de Monterrey (UEM), se encontró que algunos estudiantes universitarios presentan cierto nivel de riesgo psicosocial (Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos A.C. [INEPAR], 2018). Además, en un estudio realizado por medio de un Proyecto de Evaluación Final, se descubrió que el 29.4% de los estudiantes de LED y LPP no tienen un nivel competente de inteligencia emocional,

lo cual permite tener una idea de la necesidad de desarrollo de ésta que presentan los estudiantes en general (Garza, Vázquez, Saldaña, & Núñez, 2016).

Debido a esto, se considera importante intervenir con prontitud en el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes, con la finalidad de que esto les permita ser más resilientes ante las dificultades personales y profesionales a las que se puedan llegar a enfrentar, así como para tener una mejor preparación para su ingreso en el mundo laboral.

La UDEM cuenta con distintas estrategias para desarrollar la inteligencia emocional en sus estudiantes. Algunas de ellas son: cursos cocurriculares, cursos académicos electivos, así como talleres y consejería individual ofrecidos por el Centro de Éxito Estudiantil, y otros eventos formativos de la universidad.

Sin embargo, con el rediseño del Perfil de Egreso para el plan 2020, se propuso cambiar la competencia Inteligencia Emocional, por la competencia de Socioemocionalidad, y se busca dar mayor énfasis y esfuerzo al desarrollo de ésta en los estudiantes. Por lo cual, el cliente, la Dirección de Comunidad Universitaria (DICU), perteneciente a la Vicerrectoría de Formación Integral de la UDEM, planteó la necesidad de proponer e implementar más recursos formativos para desarrollar esta competencia en los universitarios.

Posteriormente se estableció el objetivo del presente proyecto, enfocado en diseñar un curso cocurricular, a través del cual se busca favorecer el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de licenciatura de la UDEM.

En el primer capítulo se describe la problemática a atender del proyecto, su justificación, el propósito del proyecto y las preguntas de investigación. Además, se describe el cliente, sus necesidades específicas y otros antecedentes de la problemática. De igual manera, se detallan las delimitaciones y limitaciones del presente proyecto.

Se realizó una investigación teórica, detallada en el segundo capítulo de este proyecto. En ésta se incluye literatura sobre las diferentes teorías relacionadas con la

socioemocionalidad, tales como: la inteligencia emocional, las competencias emocionales y socioemocionales. Asimismo, se mencionan algunas intervenciones y programas nacionales e internacionales y distintas estrategias efectivas aplicadas con relación al tema; se define el concepto de competencia; y se describen los distintos modelos de diseño instruccional para poder realizar el diseño de la propuesta.

El tercer capítulo incluye la metodología aplicada para la realización del proyecto, incluyendo todos los pasos realizados hasta llegar a la propuesta. También se detallan los resultados de dos encuestas aplicadas con el fin de conocer la necesidad de los estudiantes de la Universidad de Monterrey de forma más específica, para así poder focalizar el proyecto.

La primera encuesta tuvo el objetivo de encontrar el nivel de conocimiento de lo que es la inteligencia emocional de los estudiantes de licenciatura de la UDEM. Además, se buscó identificar aquellos recursos que existen en la universidad para el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad, así como cuáles de estos son considerados efectivos por los estudiantes. De igual manera, se determinaron distintos recursos que los estudiantes consideran importantes de incorporar, como complemento a los existentes. Con base en esto, se decidió enfocar la propuesta en el diseño de un curso cocurricular.

Para determinar los temas específicos a incluir en el curso cocurricular, se realizó una segunda encuesta. En ésta se identificaron los componentes de la competencia de socioemocionalidad en los que los estudiantes presentaban una mayor necesidad de reforzamiento o atención. A partir de lo anterior se determinaron los siguientes temas para el curso: autoconocimiento, autoestima, identificación emocional en uno mismo y en los demás, comprensión emocional en uno mismo y en los demás, expresión emocional, manejo del estrés, regulación emocional y manejo del estrés.

En el capítulo cuatro se describe la propuesta del proyecto, es decir el diseño del curso cocurricular, que se nombró “Emotional Hacks”, por medio del cual se busca favorecer el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de la UDEM. En el mismo, se explica el proceso de diseño de manera completa: objetivo

general del curso, objetivos particulares y específicos, evidencias de aprendizaje con las que se evaluará a los estudiantes, la planeación de las 32 sesiones del curso con las actividades propuestas para adquirir los aprendizajes, así como las rúbricas y ponderaciones para evaluar cada evidencia y actividad.

Se describe también el proceso de implementación de la prueba piloto, la cual tuvo el propósito de conocer la opinión de los estudiantes sobre el curso en general, así como sobre la efectividad y el grado de interés ante algunas actividades. Finalmente se mencionan los resultados obtenidos y las implicaciones que tuvo en el diseño del curso.



# CAPÍTULO 1

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente proyecto busca responder a la necesidad de formar la socioemocionalidad en los estudiantes universitarios. Esta competencia es sumamente necesaria, ya que, en el mundo actual, los jóvenes se enfrentan a muchos cambios y retos en los diferentes ámbitos de su vida: el personal, social, académico y profesional. Se trabajará con base en el Modelo Formativo de la Universidad de Monterrey (UDEM), junto con la Dirección de Comunidad Universitaria (DICU) de la institución, enfocando el proyecto en diseñar un curso cocurricular para desarrollar la socioemocionalidad en los estudiantes de licenciatura.

En este capítulo se plantea la problemática a abordar en el proyecto y sus antecedentes, así como la descripción del cliente, el propósito del proyecto y las delimitaciones de éste.

### **Descripción del problema**

Hoy en día, existen cambios en las distintas esferas sociales del mundo, lo que genera nuevas demandas para los egresados de la universidad en el ámbito laboral, exigiéndoles habilidades no solo técnicas sino prácticas (Gilar et al., 2019). La Encuesta Nacional de Competencias Profesionales del 2014 (Niemi & Nevgi, cit. en Hernández, Garza, Nava, Cardona, & Garza, 2017) encontró que 26% de los jóvenes mexicanos, al momento de aplicar para un puesto de trabajo son rechazados debido a la falta de desarrollo de competencias blandas. Estas competencias hacen referencia a las características que conforman la personalidad, el comportamiento y las relaciones interpersonales, las cuales son útiles en la vida personal, social y profesional (CREA; Dabke; Rao, cit. en Hernández et al., 2017).

Aunado a esto, Arnett (2007) y Brown (2018) definen la etapa de la adultez emergente como el periodo de la vida entre el fin de la adolescencia y el inicio de la adultez, lo que comprende de los 18 y 25 años. Ésta se caracteriza por ser una etapa en la que los jóvenes se desarrollan emocional y socialmente (Gaete, 2015), y además se incrementan los problemas de salud mental como el estrés y la depresión (Jensen, 2007; Newcomb, Barker, & Howard, 2017).

Asimismo, los jóvenes presentan una mayor cantidad de responsabilidades, mayor tendencia a la incertidumbre, así como un incremento en la ansiedad por la inestabilidad de su vida y por los retos de la formación de su identidad y personalidad. De acuerdo a las etapas del desarrollo psicosocial de Erikson, la correcta formación de la identidad permite un buen desarrollo de la intimidad, propiciando la formación de relaciones interpersonales estrechas (Brown, 2018; Gaete, 2015; Jensen, 2007; Newcomb et al., 2017; Papalia, Feldman, & Martorrel, 2012).

De forma específica, en la Universidad de Monterrey, una institución privada de educación superior en el noreste de México se ha encontrado que algunos comportamientos de riesgo en los estudiantes son: rompimiento de noviazgo, repetir el ciclo escolar, juegos computarizados, la cantidad de amigos que usan drogas, forzar cerraduras y fuertes dificultades con los padres. Además de esto, factores como el estilo de vida, la salud, el consumo de drogas en familiares, los factores escolares y el uso de drogas ilegales son factores de riesgo para la mayoría de la población de educación superior (Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos A.C. [INEPAR], 2018).

Para atender esta problemática, en el año 2018, como parte del rediseño del Perfil del Egresado de Profesional, está en proceso de integrarse la competencia de la socioemocionalidad como parte de las competencias transversales del Perfil de Egreso UDEM, el cual entrará en vigor en el plan académico 2020. Por lo tanto, la Dirección de Comunidad Universitaria (DICU) de la UDEM, plantea la necesidad de identificar y crear nuevos recursos formativos para desarrollar la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes a nivel profesional.

Finalmente, se realizó una revisión de la literatura existente de las definiciones de inteligencia emocional, inteligencia social, inteligencia intrapersonal e interpersonal, competencias emocionales y habilidades socioemocionales, principalmente de autores como Salovey y Mayer, Goleman, Gardner, Bisquerra, Saarni, Bar-On, Repetto, Rendón, y CASEL, cuyas investigaciones serán citadas más adelante. A partir de esto, para fines de este proyecto, se define la socioemocionalidad como la competencia para identificar, comprender, regular y expresar las emociones propias, así como identificar y entender las emociones de los demás, tener empatía y manejar adecuadamente las

relaciones interpersonales; además permite afrontar y adaptarse efectivamente a situaciones de la vida, mediante la resolución de problemas.

## **Justificación**

Para ahondar en la importancia del proyecto, se detallan a continuación las organizaciones y autores que hablan sobre las habilidades socioemocionales en relación con el desarrollo y bienestar integral de los estudiantes universitarios.

La UNESCO, en su Informe Delors “La educación encierra un tesoro”, (cit. en Pertegal, Castejón, & Martínez, 2011), destaca la necesidad de desarrollar la dimensión emocional de la persona a la par de la dimensión cognitiva. Específicamente, la UNESCO, (cit. en Fragoso, 2015), propone cuatro pilares para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos dos últimos están relacionados con las habilidades sociales y emocionales que ayudan al desarrollo integral de los estudiantes por lo que se vinculan con el presente proyecto.

Asimismo, en México, en el año 2016, la Secretaría de Educación Pública (SEP) renovó el modelo educativo del país, con el fin de complementar el desarrollo cognitivo, implementando nuevas propuestas pedagógicas, entre ellas la de desarrollo emocional (Mota, 2017). A través de ello, se busca que el alumno adquiera competencias emocionales que le permitan desarrollarse en el ámbito personal y profesional de manera óptima, así como incrementar su bienestar (Bisquerra, cit. en Secretaria de Educación, 2017).

De este modo, el artículo 7 de la Ley General de Educación establece que habrá que: “incluir en los planes y programas de estudio para la educación el desarrollo de habilidades socioemocionales, que permitan que tanto niños de nivel primario como jóvenes de secundaria hasta de nivel superior, interactúen a nivel personal, social y ambiental” (Mota, 2017, p. 3).

Por otro lado, en la UDEM se llevó a cabo el estudio de Riesgo Psicosocial del Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos A.C. (INEPAR), siendo el más reciente el realizado en el año 2018. Para comprender a mayor profundidad los hallazgos del estudio, se llevó a cabo una videoconferencia con la Mtra. Ma. Elena Castro, directora y cofundadora del INEPAR, quien detalló los resultados. Este estudio

permitió identificar factores de riesgo psicosocial y su relación con la resiliencia en la población de los estudiantes del nivel superior mediante la aplicación de diversos instrumentos a una muestra de 430 alumnos (INEPAR), 2018).

Se evaluó el riesgo psicosocial en tres áreas con el Instrumento de Riesgo-Protección para Adolescentes (IRPA): la vulnerabilidad psicosocial, el consumo de alcohol, tabaco y drogas (ATD) y los eventos predictores, relacionados al manejo de la sexualidad y la agresión. Además, se evaluó con una escala de resiliencia que consta de los siguientes siete factores: fortaleza interior, autoestima, clima familiar, red de apoyo, vínculo con padres, manejo de emociones, vínculo con abuelos (INEPAR, 2018).

Se encontró que más de la mitad de los estudiantes no presenta riesgo, sin embargo, un porcentaje de la población de la universidad presenta cierto nivel de riesgo psicosocial. (Los datos estadísticos específicos de este estudio no se pueden publicar debido a cuestiones de confidencialidad) (INEPAR, 2018).

Asimismo, se encontró la relación entre los riesgos psicosociales y la resiliencia psicosocial, entendida ésta como la capacidad de protección para afrontar los riesgos a los que se enfrentan los jóvenes. Los resultados indican que los alumnos que presentaron alto riesgo psicosocial tienen significativamente menores puntuaciones en la escala de resiliencia y los alumnos con bajo riesgo, mejores puntuaciones de resiliencia, lo que significa que los que tienen bajo riesgo, tienen mayor fortaleza interior, autoestima, redes de apoyo, clima familiar y vínculo con abuelos, en comparación con los alumnos con alto riesgo. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los factores de vínculo con padres y manejo de emociones (INEPAR, 2018).

Estos resultados orientan a la UDEM al diseño de medidas preventivas debido a la necesidad de programas de intervención en el desarrollo integral de los estudiantes, y de la necesidad de incrementar las habilidades para la vida que les permitan ser más resilientes ante los riesgos psicosociales con enfoque en los factores significativos de la escala de resiliencia (INEPAR, 2018).

Por otro lado, en 2016, un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía realizaron su Proyecto de Evaluación Final (PEF) investigando el nivel de inteligencia emocional de las alumnas de las Licenciaturas de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la UDEM. Para medir los niveles de inteligencia emocional utilizaron el instrumento “The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT).

En este estudio encontraron que el 29.4% no obtuvo un nivel competente de inteligencia emocional y el 70.6% de las alumnas sí obtuvieron un nivel competente. Encontraron también que las alumnas de tercer semestre tuvieron una puntuación más alta que las de séptimo semestre, aunque la diferencia no fue significativa (Garza et al., 2016). Por otro lado, Estos resultados, aunque no son representativos de la población total de la UDEM a nivel profesional, brindan información relevante, ya que demuestran que existe una falta de desarrollo de la socioemocionalidad en un porcentaje considerable de la muestra.

Aunado a esto, por medio de un PEF, realizado por alumnas de la Licenciatura en Psicología de la UDEM en el año 2017, se propusieron competencias blandas (también llamadas transversales) para la empleabilidad, a fin de desarrollarlas en los estudiantes universitarios de la UDEM (Hernández et al., 2017). Con base en esto, el Comité Interdisciplinario de Competencias Transversales de la UDEM está en proceso de definir el nuevo perfil del egresado de profesional para el plan académico 2020, el cual incluye nueve competencias, de las cuales se seleccionó solamente la competencia de socioemocionalidad para el presente proyecto (Comité Interdisciplinario de Competencias Transversales, 2018a).

En entrevista, la Dra. Angélica Quiroga Garza, profesora del Departamento de Psicología de la Universidad, y participante del Comité Interdisciplinario de Competencias Transversales, aseguró que la competencia pasó de establecerse como “inteligencia emocional” a “habilidades socioemocionales”, con el fin de abarcar tanto la inteligencia emocional como la social. Posteriormente, pasó a llamarse “socioemocionalidad”, para convertirla en una competencia, dado que este término abarca más que el de una habilidad. Esta competencia busca que el estudiante

egresado sea una persona que “autogestiona sus emociones para enfrentar situaciones personales e interpersonales con resiliencia, empatía y dignidad” en todos los ámbitos de su vida (Comité Interdisciplinario de Competencias Transversales, 2018a).

Partiendo de lo anterior, se puede determinar que la socioemocionalidad es fundamental en el desarrollo integral de la persona, ya que influye de manera positiva en muchas dimensiones de la vida.

Diversos autores sugieren y encuentran a través de sus estudios la necesidad de ofrecer recursos que ayuden a los estudiantes a formar la socioemocionalidad. Por ejemplo, Extremera, Durán, y Rey (2007) enfatizan la importancia de diseñar intervenciones para desarrollar en los alumnos estrategias de reestructuración y regulación emocional del estrés y emociones negativas. Asimismo, se encuentra la necesidad de fomentar la educación en inteligencia emocional para mejorar el bienestar de las personas (Cejudo, López, & Rubio, 2016).

Igualmente, algunos de los beneficios de intervenir de manera preventiva en la adquisición de competencias socioemocionales de los jóvenes, son: evitar el desarrollo de trastornos psicológicos como ansiedad y estrés, así como propiciar un mayor bienestar y mejores relaciones interpersonales, lo cual, para Ruvalcaba, Gallegos, Flores, y Fulquez (2013), es urgente para la reestructuración del tejido social.

Dominar las competencias socioemocionales tiene como resultado a largo plazo, el progreso del desarrollo personal, ya que, en lugar de ser controlado por factores externos, se actúa de acuerdo a las creencias internalizadas, los valores propios, la preocupación por los demás, las buenas decisiones y la responsabilidad de las propias acciones y comportamientos (Bear & Watkins, cit. en Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Por otro lado, dentro del ámbito personal, Páez y Castaño (2015) relacionan el control emocional con la automotivación y persistencia. Extremera y Fernández (2004) y DeRosier, Frank, Schwartz, y Leary (2013) añaden que entre mayor sea la regulación de emociones y pensamientos, se dispondrá de mejores estrategias de adaptación para afrontar el estrés y los problemas de la vida, y por lo tanto de mayor resiliencia, lo que genera una buena autoestima y estabilidad emocional.

En un estudio sobre regulación emocional, Limonero, Tomás, Fernández, Gómez, y Ardilla (2012), encontraron que entre mayor sea el nivel de ésta misma, las personas encuentran una mayor satisfacción en su vida.

Por otro lado, dentro del ámbito social, se ha encontrado que a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor comprensión de las emociones de los demás, lo cual facilita la empatía y la calidad de las relaciones interpersonales (Extremera & Fernández, 2004; Páez & Castaño, 2015).

Además, otros estudios muestran que la inteligencia emocional influye en comportamientos de liderazgo y en el liderazgo efectivo de equipos (Rice; Sawaf, cit. en Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Otro de los beneficios que aporta un buen desarrollo socioemocional se encuentra dentro del área académica, ya que como mencionan Repetto y Pena (2010), los alumnos con mejores niveles de competencia socioemocional son aquellos con un mayor éxito académico, debido a que al estar motivados y tener regulación de impulsos aprenden mejor (Bisquerra & Pérez, 2007). Además, en el estudio realizado por Extremera, Durán, y Rey (2007), se encontró que las habilidades emocionales son un factor de protección del estrés académico, promoviendo una actitud positiva y compromiso ante los estudios de los universitarios.

Por último, se destaca que “actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 65), lo cual es un factor relevante para los estudiantes universitarios que buscan un desarrollo laboral exitoso. En otro estudio se encontró que los empleados con altas calificaciones de inteligencia emocional tienden a mostrar más nivel de compromiso organizacional (Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Con estos hallazgos, se determina que la necesidad de formar a los estudiantes en socioemocionalidad en la UDEM es fundamental para lograr su desarrollo integral y su crecimiento personal y profesional.

## **Propósito del proyecto**

El propósito de este proyecto es diseñar un curso cocurricular, para favorecer el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Monterrey. Esto, con el fin de contribuir a su desarrollo integral, dándoles herramientas para afrontar las adversidades de su vida cotidiana.

## **Preguntas de investigación**

Las preguntas que responden a la problemática establecida tuvieron la finalidad de orientar el rumbo del proyecto, así como conocer la información necesaria para llevarlo a cabo. Éstas se presentan a continuación:

¿Qué habilidades y actitudes básicas son necesarias para el buen desarrollo de la socioemocionalidad?

¿Cuáles son las estrategias y recursos más efectivos para desarrollar la socioemocionalidad en los estudiantes universitarios de acuerdo con la literatura?

¿Cuáles son las estrategias y recursos más efectivos para desarrollar la socioemocionalidad en los estudiantes universitarios de acuerdo con la percepción de los estudiantes de licenciatura de la UDEM?

¿Qué factores influyen en el nivel de socioemocionalidad de los estudiantes universitarios?

## **Descripción del cliente**

La Universidad de Monterrey (UDEM) es una institución educativa que fue fundada el 8 de julio de 1969, por cinco congregaciones religiosas: los Hermanos Maristas, los Hermanos Lasallistas, las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado y las Hijas de María Inmaculada de Guadalupe; con el fin de difundir los principios católicos dentro del ámbito educativo, para así poder dar respuesta al Concilio Vaticano II (Universidad de Monterrey, 2019c).

La intención de las congregaciones era buscar que la UDEM brindara una formación integral y humanista a sus estudiantes (Universidad de Monterrey, 2019c).



El Campus de la UDEM se encuentra ubicado en el noreste de México, en el municipio de San Pedro Garza García, Nuevo León. Cuenta con un total de 15 mil alumnos, seis escuelas académicas, ofrece 46 carreras, 15 programas de maestría, 13 especialidades de posgrado, 35 especialidades médicas y un doctorado (según el Informe Anual del 2017).

La Misión de la UDEM del 2008 al 2019 es: “como comunidad educativa de inspiración católica, formar integralmente al estudiante por medio de un modelo educativo personalizado y en un entorno intercultural de excelencia académica, para que se desempeñe con plenitud en los diferentes ámbitos de su vida y encuentre la trascendencia en el servicio a los demás; asimismo, contribuye al desarrollo del conocimiento y a la construcción de una sociedad sostenible” (Universidad de Monterrey, 2018).

La Visión al 2020 de la UDEM es: “ser una comunidad educativa que se distinga por impulsar una cultura académica de excelencia, que infunda en sus miembros el compromiso con la integridad y el apego a los valores, y a la que une la aspiración común de contribuir a la construcción de una sociedad sostenible a través del conocimiento y el espíritu de servicio” (Universidad de Monterrey, 2018).

La UDEM está formada por siete vicerrectorías: Vicerrectoría de Educación Superior, Vicerrectoría de Ciencias de la Salud, Vicerrectoría de Arte, Arquitectura y Diseño, Vicerrectoría de Educación Media Superior, Vicerrectoría de Formación Integral, Vicerrectoría de Desarrollo y Vicerrectoría Administrativa (Universidad de Monterrey, 2019d).

Dentro de la Vicerrectoría de Formación Integral, se encuentra el cliente directo del presente proyecto: la Dirección de Comunidad Universitaria (DICU), la cual está bajo la dirección de la Dra. Alicia Cantón (Universidad de Monterrey, 2019d).

El Modelo Educativo de la UDEM cuenta con un componente académico y un componente formativo. Por un lado, el componente académico está formado por los planes de estudio de los programas que buscan el desarrollo profesional de los

estudiantes. Por otro lado, en el componente formativo se distinguen dos áreas: la primera consta de los elementos fundamentales que se mantienen vigentes a lo largo del tiempo y la segunda de los elementos que apoyan en la formación de competencias para responder a los retos del entorno actual (Universidad de Monterrey, 2015c). Este último componente se explicará más a detalle en los antecedentes de la problemática, debido a que a través de éste se busca desarrollar la competencia de socioemocionalidad.

### **Antecedentes de la problemática**

La Universidad de Monterrey cuenta con un Modelo Educativo que se divide en dos componentes: el académico y el formativo. Para fines de este proyecto se explicará a detalle el componente formativo. El Modelo Formativo, desde su creación, tiene el objetivo de alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes, entendido éste como el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones para que, a través del servicio, logre llegar a la trascendencia (Universidad de Monterrey, 2015c)

Por lo tanto, los elementos fundamentales de este Modelo Formativo, toman en cuenta las cinco dimensiones de la persona, sus niveles de responsabilidad en torno al servicio, los valores de la Universidad, y el fin de todo ser humano que es la plenitud y trascendencia (Universidad de Monterrey, 2015a).

La siguiente figura hace referencia a lo anteriormente mencionado (Universidad de Monterrey, 2015b):



Figura 1. Elementos fundamentales del Modelo Formativo UDEM.

Los elementos de la visión 2020, que apoyan a la formación de competencias, están sujetos a modificaciones periódicas. Estos cuentan con los temas y competencias mostrados en la figura a continuación (Universidad de Monterrey, 2015b):



Figura 2. Temas y competencias de la visión de la UDEM al 2020.

Para promover el desarrollo integral que el Modelo Formativo propone, la UDEM utiliza cuatro recursos básicos: el Plan Personal de Formación, el Seminario de

Inducción a la Vida Universitaria, los Cursos Cocurriculares y el Servicio Social (Universidad de Monterrey, 2019a).

Los cursos cocurriculares abordan los siguientes temas: liderazgo, interculturalidad, participación ciudadana, sostenibilidad, arte y cultura, salud, deporte y espiritualidad. Asimismo, los cursos se dividen en cuatro bloques: Curso META, Crecimiento Personal, Conciliación y Colaboración, y Aprendizaje Experiencial. Los estudiantes deben cursar la asignatura de META, así como escoger una asignatura de cada uno del resto de los bloques (Universidad de Monterrey, 2019b).

A continuación, se muestra una tabla de todas las clases cocurriculares que ofrece la UDEM divididas por Bloque, así como las competencias que cada una desarrolla:

**Tabla 1**

*Bloques de cocurriculares*

Bloques	Temático	Crecimiento Personal	Conciliación y colaboración	Aprendizaje Experiencial
Descripción	Aborda temas actuales	Proceso de autoconocimiento, reflexión y manejo de emociones.	Desarrollo de relaciones constructivas y alcance acuerdos.	Promoción de soluciones creativas a problemas reales, y formación de agentes de cambio.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia emocional</li> <li>• Relaciones interpersonales</li> <li>• Conciliación y colaboración</li> <li>• Gestión creativa del cambio</li> <li>• Ciudadanía responsable</li> <li>• Interdisciplinaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones interpersonales</li> <li>• Conciliación y colaboración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión creativa del cambio</li> <li>• Interdisciplinaria</li> </ul>

Bloques	Temático	Crecimiento Personal	Conciliación y colaboración	Aprendizaje Experiencial
Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trascendencia</li> <li>• Búsqueda permanente de la verdad</li> <li>• Integridad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dignidad</li> <li>• Sensibilidad a la expresión humana</li> <li>• Libertad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justicia</li> <li>• Paz</li> <li>• Fraternidad</li> <li>• Respeto</li> <li>• Pluralismo</li> <li>• Apertura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio</li> <li>• Trabajo</li> <li>• Responsabilidad social</li> </ul>
Cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• META – Materia enfocada a temas actuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones para vivir feliz</li> <li>• Educación para la paz</li> <li>• Formación en el amor</li> <li>• Temas actuales del cristianismo</li> <li>• Self-coaching</li> <li>• Acuarela</li> <li>• Pintura al óleo</li> <li>• Taller de creación literaria</li> <li>• Competencias Interculturales III</li> <li>• Collage</li> <li>• Técnica en barro</li> <li>• Pintura acrílica y decoración</li> <li>• Canto</li> <li>• Pilates femenino</li> <li>• Yoga</li> <li>• Tai Chi</li> <li>• El arte de saber alimentarse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de derechos humanos</li> <li>• SOBREVIVIR Campamento extremo</li> <li>• Relaciones de noviazgo</li> <li>• Taller de reconciliación</li> <li>• Lenguaje manual</li> <li>• Taller de percusión</li> <li>• Impacto ambiental y soluciones</li> <li>• Introducción a la fotografía digital</li> <li>• Fútbol soccer</li> <li>• Socorrismo I</li> <li>• Nutrición y deporte</li> <li>• Fútbol rápido varonil</li> <li>• Fútbol rápido femenino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprendimiento social</li> <li>• BASE para gestión del cambio</li> <li>• Competencias Interculturales II</li> <li>• BASE liderazgo transformador</li> <li>• Intégrate con jóvenes PISYE</li> </ul>

Bloques	Temático	Crecimiento Personal	Conciliación y colaboración	Aprendizaje Experiencial
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutrición y cocina saludable</li> <li>• Nutrición para estar en forma.</li> </ul>		

*Nota:* Elaboración propia, basado en: Universidad de Monterrey (2019b)

De igual manera, adicional a los cuatro bloques mencionados, los estudiantes tienen la oportunidad de cursar asignaturas catalogadas como “Alto Desempeño”, las cuales demandan un mayor trabajo y desempeño de las distintas áreas del desarrollo integral. Cursar una de estas asignaturas puede sustituir una cocurricular de los bloques de Crecimiento Personal, Conciliación y Colaboración, y Aprendizaje Experiencial (Universidad de Monterrey, 2019b).

Al igual que los bloques, con los cursos de alto desempeño se busca desarrollar distintas competencias y valores:

## Tabla 2

### *Bloque de cocurriculares de alto desempeño*

Bloque	Alto Desempeño
Descripción	Demandan más trabajo en el área de formación integral, son válidos por bloques de Crecimiento Personal, Conciliación y Colaboración y Aprendizaje Experiencial.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia emocional</li> <li>• Relaciones Interpersonales</li> <li>• Conciliación y colaboración</li> <li>• Gestión creativa del cambio</li> <li>• Ciudadanía responsable</li> <li>• Interdisciplinarietàad</li> </ul>
Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda permanente de la verdad</li> <li>• Trascendencia</li> <li>• Integridad</li> <li>• Dignidad</li> <li>• Sensibilidad a la expresión humana</li> <li>• Libertad</li> </ul>

Bloque	Alto Desempeño
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justicia</li> <li>• Paz</li> <li>• Fraternidad</li> <li>• Respeto</li> <li>• Responsabilidad social</li> <li>• Pluralismo</li> <li>• Servicio</li> <li>• Trabajo</li> </ul>
Cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¡Lánzate! Facilitador Estudiantil I, II, III y IV</li> <li>• Brigadas Médicas</li> <li>• Comité Electoral Estudiantil</li> <li>• Competencias Interculturales I</li> <li>• Equipos representativos: futbol soccer varonil y femenino, atletismo, básquet varonil y femenino, ajedrez, rugby, futbol rápido varonil, natación, tae kwon do, tenis, voleibol varonil y femenino</li> <li>• Espectáculo Musical UDEM</li> <li>• Espectáculo Voces UDEM</li> <li>• Experiencia Internacional de Liderazgo y Aventura</li> <li>• Federación de Estudiantes UDEM</li> <li>• Formación de Grupos Cívicos Políticos</li> <li>• Formadores Internacionales I, II y III</li> <li>• Maestro Voluntario PPSC (Prepa Politécnica Santa Catarina)</li> <li>• MisionES</li> <li>• MisionEStaff</li> <li>• Obra de Teatro de Grupo Artístico</li> <li>• Representativo de Danza Contemporánea</li> <li>• Representativo de Danza Folclórica</li> <li>• Representativo de Danza Jazz y Hip Hop</li> <li>• Seguimiento y Formación a Asociaciones Específicas</li> <li>• Seguimiento y Formación a Asociaciones Regionales</li> <li>• Seguimiento y Formación a Asociados Estudiantiles</li> </ul>

Bloque	Alto Desempeño
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento y Formación a Capítulo Estudiantil</li> <li>• Seguimiento y Formación a Sociedades de Alumnos</li> <li>• Senado Estudiantil UDEM</li> <li>• Taludem</li> <li>• Taludem Staff</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia basado en: Universidad de Monterrey (2019b)

Como se observa en las tablas 1 y 2, la UDEM busca desarrollar la competencia de inteligencia emocional dentro de los cursos cocurriculares que pertenecen al Bloque de Crecimiento Personal y de las asignaturas de Alto Desempeño.

Asimismo, otra forma en la que se brinda atención y formación sobre la inteligencia emocional a los alumnos en la Universidad es mediante los servicios del Centro de Éxito Estudiantil. Este centro se divide en tres: Centro de Consejería Estudiantil, Centro de Aprendizaje y Departamento de Tutoría. De estos, el primero se relaciona con la problemática del presente proyecto, pues brinda orientación y acompañamiento personalizado a los estudiantes en el aspecto personal, escolar, familiar y social, para fomentar la salud emocional y bienestar integral de los estudiantes, a través de acciones remediales, preventivas y psicoeducativas (Centro de Éxito Estudiantil Universidad de Monterrey, 2019).

Los servicios que ofrece son: consejería individual y grupal, evaluación clínica y pruebas psicológicas, atención de pareja, intervención en crisis, colaboración multidisciplinaria y canalización de casos que se requieran. Además de esto se ofrecen diversos talleres como parte del Proyecto de Bienestar Emocional: espacio de relajación, grupo de habilidades para la vida, grupo de manejo de ansiedad y depresión, y grupo de habilidades sociales (Centro de Éxito Estudiantil Universidad de Monterrey, 2019).

Los puntos anteriormente mencionados se relacionan con el tema y propósito de este proyecto, por lo cual fue importante profundizar en ellos.



## **Delimitaciones**

Este proyecto está enfocado en la población de licenciatura de la Universidad de Monterrey, incluyendo estudiantes de todas las carreras y de todos los planes de estudio vigentes. De las nueve competencias que incluye el Nuevo Perfil del Egresado de Profesional, dentro de este trabajo sólo se aborda la competencia de socioemocionalidad. Debido a que se estará trabajando en conjunto con la Dirección de Comunidad Universitaria (DICU), este proyecto se enfocará en desarrollar la socioemocionalidad a través de recursos asociados al Modelo Formativo de la UDEM, por lo que no se tomará en cuenta el componente académico.

Además de esto, aunque se quisiera poder desarrollar la competencia de la socioemocionalidad en su totalidad en cada uno de los estudiantes que tomen el curso, esto abarcaría más temas y más tiempo de lo estipulado. Por lo tanto, se escogieron algunos de los componentes involucrados en esta competencia a partir de las necesidades específicas identificadas en los estudiantes en el diagnóstico. Los componentes elegidos son: autoconocimiento, imagen positiva de sí mismo, identificación emocional, comprensión emocional, expresión emocional, regulación emocional y manejo del estrés.

En el presente proyecto, solamente se realizó el diseño del curso y no la implementación completa, únicamente se aplicaron dos pruebas piloto, incluyendo en total ocho actividades y contando con la participación de 16 alumnos.

## **Limitaciones**

Este proyecto presenta algunas limitaciones, una de ellas es que no se puede garantizar el desarrollo de todas las habilidades propuestas en el diseño del curso ya que esto depende de diversos factores fuera del alcance del mismo. Sin embargo, a través de las diferentes estrategias y actividades aplicadas se busca favorecer el desarrollo de la competencia.

Como se mencionó anteriormente, se espera que, siguiendo los ejercicios y actividades del curso, el alumno adquiera los conocimientos, habilidades, actitudes y valores esperados. Sin embargo, la actitud y disposición de los estudiantes a participar en clase, a realizar los ejercicios a consciencia y profundizando en el análisis de sí

mismos pudiera ser diferente en cada alumno, lo cual hace difícil establecer con certeza un perfil de egreso del alumno.

Asimismo, la implementación del curso quedará a decisión del cliente, esto implica la contratación del maestro, la promoción del curso para inscripción de los estudiantes, y la aplicación del curso completo. No se incluye una capacitación para el maestro que se contrate, y la elección y capacitación de éste podría influir en la eficacia del curso.

Por otro lado, si se tiene un grupo grande, en cuanto a la cantidad de alumnos, podría verse afectada la atención individualizada del maestro, y dificultar el ambiente de confianza del grupo y la dinámica del curso.

De igual manera, se requiere una actualización constante del curso, ya que los estudiantes que entren los siguientes años podrían tener perfiles y necesidades diferentes a los alumnos actuales.

Los resultados de las encuestas dependen totalmente de la percepción de los estudiantes, la cual puede ser limitada por su desconocimiento de la inteligencia emocional y la falta de conciencia sobre lo que implica contar con estas habilidades en su vida.

Otra de las limitaciones que se presentó en el proyecto es la falta de estudios implementados por la universidad sobre las necesidades socioemocionales de sus estudiantes. Se encontraron únicamente el estudio de Riesgo Psicosocial y Resiliencia, realizado por el INEPAR en la UDEM, y el Proyecto de Evaluación Final que midió el nivel de inteligencia emocional de las alumnas de LED y LPP. Los resultados de estos estudios se complementaron con las encuestas aplicadas, no obstante, sería útil contar con estudios más enfocados a la socioemocionalidad.

Por otra parte, no se abarca el desarrollo de la socioemocionalidad por completo en la UDEM, pues esto implicaría la inclusión de más estrategias y recursos que impacten a toda la cultura de la universidad, por ejemplo, la capacitación a maestros sobre este tema.

Finalmente, el tiempo asignado al curso cocurricular que son 32 sesiones es una limitación, ya que no permite el desarrollo y aprendizaje de todos los componentes de la competencia de socioemocionalidad, por lo que sólo se escogieron algunos.



## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se podrá comprender a profundidad el concepto de socioemocionalidad partiendo de sus orígenes, y el análisis de las diversas teorías que la integran. Después, se incluyen intervenciones, programas y estrategias que se han desarrollado nacional e internacionalmente en relación con esta temática.

Posteriormente, se aborda el término de competencias y se analizan las diferentes definiciones, sus características y clasificación, así como la relación de éste con el diseño instruccional. Finalmente, se explica el concepto de diseño instruccional, al igual que los modelos de éste considerados más relevantes.

#### **Socioemocionalidad**

El concepto de socioemocionalidad surge de la integración de diversas teorías como: la inteligencia emocional, los componentes emocionales y las competencias socioemocionales, así como la inteligencia social, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

De este modo, después de la revisión teórica realizada, se presentan a continuación las teorías de los autores que se consideran más relevantes dentro del campo de la socioemocionalidad: Salovey y Mayer, Goleman, Gardner, Bisquerra, Saarni, Bar-On, Repetto, Petrides y Furnham, CASEL, y Rendón.

Salovey y Mayer fueron los primeros autores que, en 1990, introdujeron el término de inteligencia emocional, el cual, a lo largo de los años, ha tenido adiciones y modificaciones. La inteligencia emocional consiste de las habilidades que permiten a una persona identificar, discriminar y monitorear sus pensamientos y emociones, así como las de los demás, para guiar el propio pensamiento y las acciones (Mayer, Salovey, Caruso, & Hee, 2008). Estas habilidades se relacionan con el procesamiento emocional de la información (Salovey y Mayer, cit. en Extremera & Fernández, 2004).

Posteriormente, en 1997, Salovey y Mayer conceptualizaron la inteligencia emocional como la habilidad que consiste en percibir, asimilar, entender y regular las

emociones, de uno mismo y de otros, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Extremera & Fernández, 2004; Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011).

Estas habilidades cognitivas, ligadas a la inteligencia social, se estructuran en el “Modelo de cuatro ramas” de Salovey y Mayer (Ruvalcaba y Gallegos cit. en Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas, & Lorenzo, 2013). Dicho modelo tiene como fin permitir a la persona alcanzar el manejo de sus emociones, (Bisquerra, 2019; Mayer et al., 2011; Mayer y Salovey cit. en Repetto & Pena, 2010) y se desarrolla de la siguiente manera:

**Tabla 3**

*Teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer*

Componente	Descripción
Percepción emocional	Percibir, identificar, valorar y expresar las emociones adecuadamente, de uno mismo y de los demás.
Facilitación emocional	Acceder y generar sentimientos que faciliten y dirigen el pensamiento, propiciando el afrontamiento y el juicio.
Comprensión emocional	Comprender y analizar las emociones simples, complejas y simultáneas, mediante el conocimiento emocional, tanto en uno mismo como en las relaciones interpersonales, así como interpretar las razones de estas emociones.
Regulación emocional	Regular reflexivamente las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual, reduciendo las emociones negativas e incrementando las emociones positivas.

*Nota:* Elaboración propia basada en Bisquerra (2019); Mayer et al. (2011); Repetto & Pena (2010).

Del mismo modo, Puri, Kaur y Yadav (2016) citan a Daniel Goleman, quien define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades relacionadas con el lado emocional de la vida. Para Goleman (cit. en Páez y Castaño, 2015), la inteligencia emocional es un factor importante para el éxito académico, laboral, personal y social.

Asimismo, la inteligencia emocional se conceptualiza como un conjunto de habilidades intrapersonales e interpersonales (Goleman, cit. en Del Rosal & Bermejo,

2017). Como parte de las habilidades intrapersonales, se encuentran el autoconocimiento, autoconciencia, autoevaluación, autoconfianza, automotivación, autorregulación, iniciativa, liderazgo y responsabilidad. Por otro lado, dentro de las habilidades interpersonales, se encuentra la empatía, las habilidades sociales, las habilidades de comunicación y el trabajo en equipo (Del Rosal & Bermejo, 2017; Senra, Pérez, & Manzano, 2007).

Además de esto, para Goleman, la inteligencia emocional, es una habilidad que permite enfrentar las frustraciones o retos de la vida, solucionar conflictos y demorar la gratificación (Senra et al., 2007; Zavala, Valadez, & Vargas, 2017).

Otros de los autores que hablan sobre la inteligencia emocional son Petrides y Furnham (cit. en Senra et al., 2007) quienes consideran que la inteligencia emocional está formada por los siguientes factores: adaptabilidad, asertividad, percepción emocional, expresión emocional, baja impulsividad, empatía, autorregulación emocional, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, manejo de estrés, felicidad y optimismo.

Por otro lado, Saarni forma un modelo de ocho competencias emocionales básicas, definiéndolas como capacidades y habilidades que permiten que una persona se desenvuelva en un ambiente cambiante, adaptarse, ser eficiente y tener confianza en sí misma (Fragoso, 2015).

Las ocho competencias emocionales básicas que propone Saarni son: conciencia emocional de uno mismo, habilidad para identificar y entender las emociones de otros, habilidad para expresar las emociones, capacidad de empatía, habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, habilidad para enfrentar adaptativamente las situaciones adversas y estresantes, comunicación emocional en las relaciones, y autoeficacia emocional para tener balance emocional (Fragoso, 2015; Senra et al., 2007).

Otro de los autores considerados importantes que aportan al concepto de socioemocionalidad es Gardner, ya que en su teoría de inteligencias múltiples incluye

la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, las cuales forman parte de la competencia socioemocional.

La inteligencia intrapersonal es la capacidad de conocerse y entenderse a sí mismo, para desenvolverse eficazmente en su contexto. Por otro lado, la inteligencia interpersonal es una de las inteligencias sociales que permite a la persona comprender a los demás para relacionarse apropiadamente con ellos (Gardner, 1998).

Bar-On (cit. en Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi, & Uka, 2018) menciona que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad para monitorear las emociones en uno mismo y en los demás, de manera que se pueda discriminar entre ellas y utilizarlas para guiar los pensamientos y las acciones. En 1997, Bar-On indicaba que la inteligencia emocional incluía capacidades emocionales, personales e intrapersonales, las cuales sirven a una persona para enfrentarse a diversas situaciones de la vida. A continuación, se presenta una tabla con el modelo de cinco dimensiones de la inteligencia emocional que propone Bar-On (Zavala et al., 2017):

**Tabla 4**

*Modelo de cinco dimensiones de la inteligencia emocional de Bar-On*

Componente	Descripción
<b>1. Habilidades Intrapersonales</b>	
Autoestima	Percibir, entenderse y aceptarse a uno mismo.
Autoconciencia emocional	Ser consciente y comprender las propias emociones.
Asertividad	Expresar de manera efectiva y constructiva las propias emociones.
Independencia	Ser autosuficientes y libres de dependencia emocional de los demás.
Autoactualización	Esforzarse por alcanzar metas personales y actualizar el potencial de uno.
<b>2. Habilidades Interpersonales</b>	
Empatía	Ser conscientes y entender cómo se sienten los demás.
Responsabilidad Social	Identificarse con el grupo social de uno y cooperar con otros.



Componente	Descripción
Relación Interpersonal	Establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás.
<b>3. Manejo del Estrés:</b>	
Tolerancia al estrés	Gestionar de forma efectiva y constructiva las emociones.
Control de Impulsos	Controlar de manera efectiva y constructiva las emociones.
<b>4. Adaptabilidad</b>	
Prueba de la realidad	Validar objetivamente los sentimientos y pensamientos con la realidad externa.
Flexibilidad	Adaptar y ajustar los sentimientos y el pensamiento a nuevas situaciones.
Resolución de problemas	Resolver efectivamente los problemas de carácter personal e interpersonal
<b>5. Estado de ánimo general</b>	
Optimismo	Ser positivo y mirar el lado más brillante de la vida
Felicidad	Sentirse contento con uno mismo, con los demás y con la vida en general.

*Nota:* Elaboración propia basada en Bar-On (2006).

Asimismo, Bar-On menciona que la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia social (Zavala et al., 2017). De igual manera, considera que ser emocional y socialmente inteligente consiste en entenderse a uno mismo y a los demás, así como saber expresarse de manera eficaz, de modo que uno pudiera enfrentarse a las demandas del día a día; del mismo modo, una persona con ambas inteligencias requiere habilidades interpersonales e intrapersonales. Por último, ser emocional y socialmente inteligente también incluye la habilidad de adaptarse adecuadamente al cambio, para afrontar situaciones, resolver problemas y tomar las decisiones necesarias (Bar-On, cit. en Ruvalcaba et al., 2013).

Por otro lado, según Bisquerra (cit. en Fragoso, 2015), se conceptualiza al término de competencias socioemocionales como 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” (p. 120).

A partir de lo anterior, Bisquerra y Pérez (2007), proponen un modelo de competencias socioemocionales, compuesto por cinco elementos: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Cada uno de estos elementos se define de la siguiente manera:

**Tabla 5**

*Modelo de competencias socioemocionales de Bisquerra y Pérez.*

Componente	Descripción
Conciencia emocional	Capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional en un contexto específico.
Regulación emocional	Capacidad para el control de la expresión emocional, manejando las emociones de forma adecuada, tomando en cuenta la interacción entre cognición, emoción y comportamiento.
Autonomía emocional	Capacidad de autogestión personal, de ejecutar una actitud positiva, autoeficacia emocional y autoestima; con responsabilidad y análisis crítico de las normas sociales.
Competencia social	Capacidad del desarrollo de las habilidades sociales básicas, respeto por los demás y un comportamiento prosocial y asertivo.
Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad de adoptar comportamientos adecuados para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Permite la organización de una vida sana y saludable, facilitando la experiencia de satisfacción.

*Nota:* Elaboración propia basada en Bisquerra y Pérez (2007).

Desde otro punto de vista, en la investigación de Rendón (2011), se habla de la competencia socioemocional como “las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas” (p. 110).

Además, incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, uniendo valores, conocimientos y habilidades para la acción. Al ser una competencia esta incluye el saber ser, saber conocer y saber hacer en diferentes ámbitos (Rendón, 2011).

La competencia socioemocional es un proceso complejo que implica poner en práctica la ética, la reflexión y la autorregulación de emociones, la mediación entre pares, el respeto a ideas y convicciones de otros y la expresión de opiniones sin violencia, entre otras cosas. Todos los enfoques de competencias se centran en el desarrollo de la vida personal y la capacidad para aprender en equipo, con el fin de tener interacciones adecuadas con los otros (Rendón, 2011).

Rendón (2011) clasifica la competencia socioemocional en tres componentes: el componente emocional y afectivo motivacional, el componente cognitivo y el componente relacional. A continuación, se detallan algunos aspectos considerados en cada componente:

**Tabla 6**

*Componentes de la competencia socioemocional según Rendón*

<b>Componente emocional y afectivo motivacional</b>	<b>Componente cognitivo</b>	<b>Componente relacional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de sí</b></li> <li>• Autoconocimiento</li> <li>• Valoración de sí mismo</li> <li>• Confianza en sí mismo</li> <li>• Automotivación</li> <li>• Autoeficacia</li> <li>• Expectativas</li> <li>• Preferencias y valores subjetivos</li> <li>• Sistemas y planes de autorregulación</li> <li>• Autocontrol</li> <li>• Autonomía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Constructos personales</b></li> <li>• Capacidad para solucionar problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El conocimiento de la conducta habilidosa apropiada</b></li> <li>• Habilidades sociales y de comunicación</li> <li>• Conocimiento de las costumbres sociales</li> <li>• Conocimiento de las diferentes señales de respuesta</li> <li>• Capacidad de ponerse en el lugar de otra persona (empatía)</li> <li>• Percepción social o interpersonal adecuada</li> </ul>

**Nota: Elaboración propia basada en Rendón (2011).**

Otros de los autores considerados relevantes en relación con las competencias socioemocionales son Repetto y sus colaboradores, quienes basan su modelo en la teoría de inteligencias múltiples de Gardner, y en la inteligencia emocional de Salovey y Mayer, Bar-On y Goleman. Por ende, las competencias socioemocionales se definen como “el conjunto de conductas de contenido emocional y social, transferibles a diferentes contextos y situaciones laborales, que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee” (Repetto, Beltrán, Garay-gordovil, & Pena, 2006, p. 214).

El modelo que proponen distingue las siguientes siete competencias socioemocionales: autoconciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos (Repetto & Pena, 2010).

Por último, “The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning” (CASEL), fundada por Goleman y Rockefeller Growald en 1994, tiene como objetivo la enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales (Repetto, Pena, & Lozano, 2009). Ellos definen el aprendizaje socioemocional como el proceso en el que niños y adultos entienden y manejan emociones, definen y logran metas positivas, sienten y muestran empatía por otros, establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsablemente, lo cual los ayuda a integrar habilidades, actitudes y comportamientos para enfrentar efectiva y éticamente los desafíos y tareas diarias (CASEL, 2019).

La propuesta de CASEL promueve la competencia intrapersonal, interpersonal y cognitiva. Las cinco competencias básicas que desarrolla son: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades en las relaciones, y la toma de decisiones (CASEL, 2017). Estas se describen más a detalle, mencionando las habilidades que pertenecen a cada competencia:

**Tabla 7***Cinco competencias básicas de CASEL*

Competencias	Descripción
Conciencia de sí mismo	Consiste en identificar emociones, pensamientos, valores y cómo estos influyen en el comportamiento; todo esto con la autopercepción, el reconocimiento de las fortalezas y limitaciones propias, la autoconfianza y la autoeficacia.
Autogestión	Implica la habilidad para manejar adecuadamente las emociones, pensamientos y comportamientos, así como el control de los impulsos, manejo del estrés, la autodisciplina, la automotivación, el establecimiento de metas y las habilidades de organización, para trabajar en lograr las metas.
Conciencia social	Incluye la habilidad para tomar la perspectiva del otro, tener empatía, apreciar la diversidad, y respetar a los demás y las normas sociales y éticas en cada comunidad.
Habilidades interpersonales	Permiten establecer y mantener relaciones sociales con diversos grupos y personas. Para esto es necesario tener habilidades como la comunicación, cooperación, negociación en los conflictos, el compromiso social, construcción de relaciones, y trabajo en equipo.
Toma de decisiones responsable	Refiere a las habilidades para tomar decisiones acertadas en el aspecto personal y social, la evaluación de consecuencias y consideración del propio bienestar y el de otros. Para esto se debe poder identificar problemas, analizar situaciones, resolver los problemas, evaluar, reflexionar y tener responsabilidad ética.

*Nota:* Elaboración propia basada en CASEL (2017).

Como se menciona al inicio, el concepto de socioemocionalidad se integra por estas teorías, las cuales se encuentran en debate ya que algunos autores quieren llamarlo “competencia emocional”, otros “competencia socioemocional” y otros en plural “competencias socioemocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007; Molero & Reina, 2012).

Las competencias socioemocionales han sido estudiadas en relación con el constructo de inteligencia emocional. Incluso, y a manera de ejemplo, Bar-On, considera ambos conceptos como sinónimos (Mikulic, Crespi, & Radusky, 2015). Sin embargo, Bisquerra y Pérez (2007) diferencian la inteligencia emocional de la competencia socioemocional pues proponen que el primero es un constructo teórico, mientras que el segundo es un concepto práctico con un mayor énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y es más ligada al aprendizaje. No obstante, la mayoría de los modelos teóricos que tratan sobre competencias socioemocionales e inteligencia emocional son más complementarios que contradictorios, por lo que muchos de sus componentes son similares (Senra et al., 2007).

Murillo et al. (2018) consideran que las competencias socioemocionales se componen de la habilidad o inteligencia emocional y social. La emocional para percibir, comprender y regular los propios sentimientos y estados de ánimo; la social para actuar y adaptarse en un ambiente social. Insisten en el desarrollo de las competencias intrapersonales e interpersonales pues las habilidades sociales no bastan para garantizar el bienestar de la persona, y las habilidades de autorregulación emocional solas no son suficientes para tener relaciones exitosas.

Finalmente, la Universidad de Monterrey define que la persona que posee la competencia de socioemocionalidad es alguien que “autogestiona sus emociones para enfrentar situaciones personales e interpersonales con resiliencia, empatía y dignidad” (Comité Interdisciplinario de Competencias Transversales, 2018b).

Partiendo de lo anterior, se realizó un compendio de los autores más relevantes y sus respectivas teorías, así como de la definición de la competencia de socioemocionalidad de la UDEM, con el fin de analizar los distintos componentes que

conforman la socioemocionalidad. Estos se detallan en la siguiente figura, con el propósito de identificar los componentes más comunes mencionados entre los diferentes autores:

Autor	Salovey & Meyer	Goleman	Gardner	Bisquerra	Saarni	Bar-on	Repetto Talavera	Petrides & Furnham	CASEL	Rendón	UDEM
Teoría	IE	IE	IM	CSE	CE	IE y CSE	CSE	IE	SEL	CSE	
Adaptabilidad											
Apreciar diversidad											
Asertividad											
Autoconciencia											
Autoconfianza											
Autoconocimiento											
Autoeficacia											
Autoestima											
Autoevaluación											
Automotivación											
Autonomía											
Baja impulsividad											
Competencias de la vida y bienestar											
Comportamiento pro social											
Comunicación y expresión de emociones											
Conciencia emocional											
Conciencia social											
Consecución de metas											
Diferencia de experiencia emocional interna y externa											
Empatía											
Entender emociones ajenas											
Facilitación emocional											
Guía acciones/pensamientos											
Habilidades de Comunicación											
Humor											
Identificar emociones ajenas											
Identificar/percepción de emociones											
Inteligencia interpersonal											
Liderazgo											
Manejo de relaciones Interpersonales											
Manejo del estrés											
Optimismo											
Reflexión											
Regulación emocional											
Respeto											
Responsabilidad (en decisiones)											
Solución de problemas											
Trabajo en equipo											

\*IE = Inteligencia Emocional, IM = Inteligencias Múltiples (intrapersonal e interpersonal), CSE = Competencias Socioemocionales, CE = Competencias Emocionales, SEL = Socioemotional Learning Competencies

Figura 3. Autores y teorías de la socioemocionalidad.

En la figura 3, se presentan los componentes de la socioemocionalidad y las teorías y definición en las cuales se incluyen. Asimismo, se observa la frecuencia de cada uno de los componentes según su mención por los diferentes autores, con el fin de determinar cuáles son los más relevantes.

Partiendo de lo anterior, para fines de este proyecto, la socioemocionalidad está integrada de todos los conceptos mencionados: inteligencia emocional, competencia emocional, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal y competencias

socioemocionales. De modo que al hablar de socioemocionalidad se hace referencia a todos los componentes que incluyen estas teorías.

A partir de esto, y para fines de este proyecto, se define la socioemocionalidad como la competencia para identificar, comprender, regular y expresar las emociones propias, así como identificar y entender las emociones ajenas, tener empatía y manejar adecuadamente las relaciones interpersonales; además permite afrontar y adaptarse efectivamente a situaciones de la vida, mediante la resolución de problemas.

### **Antecedentes de intervención en la socioemocionalidad.**

Se han implementado diferentes programas de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional y competencias socioemocionales, a nivel internacional y nacional. A continuación, se presentan aquellos encontrados considerados relevantes, los cuales se describen más adelante:

**Tabla 8**

*Programas e intervenciones sobre socioemocionalidad.*

<b>Programa</b>	<b>Autores</b>
1. Curso de Coaching.	Short, Kinman y Bake (2010, cit. en Gilar-Corbi et al., 2019)
2. Curso de Inteligencia Emocional.	Yilmaz (cit. en Gilar-Corbi et al., 2019)
3. Entrenamiento de inteligencia emocional.	Nelis, Kotsou, Quidbach, Mikolajczak, Hansenne, Weytens y Dupuis (cit. en Gilar-Corbi et al., 2019)
4. Serie de seminarios	Oberst, Gallifa, Farriols y Vilaregut (cit en Gilar et al., 2019).
5. Programa de Capacitación Avanzada en Competencia Emocional (ATPEC).	Gilar-Corbi et al. (2019)
6. "Mindful Emotional Intelligence Program" (PINEP)	Enríquez, Ramos, & Esparza, (2017)
7. Programa RULER.	Fragoso (2018)



<b>Programa</b>	<b>Autores</b>
8. Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE).	Repetto et al. (2009)
9. Asignatura llamada "Formación en valores y competencias personales para docentes"	Palomera, Briones, & Gómez (2017)
10. Prácticas en empresas	Pérez y Repetto (2007)
11. El Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (P.E.C.E.R.A.),	Muñoz de Morales (cit en Pena & Repetto, 2008).
12. Programa con base en el Proceso Emocional de Valoración de las Habilidades (ESAP)	Justice y Espinoza (cit. en Cuadra, Veloso, Moya, Reyes, & Vilca, 2010),
13. "Search Inside Yourself"	Google (2007)
14. Your-SELF",	Vaida (2015)
15. Programa de liderazgo para graduados en Nueva York	Sánchez-Núñez, Patti, y Holzer (2015)
16. Propuesta didáctica fundamentada en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico reflexivo	Rendón (2016)
17. Programa Construye-T	SEP (2018) y Programa de Naciones para el Desarrollo (PNUD)
18. "Yes! para escuelas"	Asociación Internacional por los Valores Humanos (2019)
19. Taller vivencial	Gómez del Campo, Salazar, & Rodríguez (2014)

*Nota:* Elaboración propia.

Gilar-Corbi et al. (2019) presentan algunos programas que se han utilizado para el propósito antes mencionado. Por ejemplo, en el 2010, Short, Kinman y Bake, crearon un curso en el que estudiantes recibieron asesoría de "coaching", con el fin de mejorar su bienestar para sobrellevar los momentos de estrés que se presentan en los estudios universitarios. Asimismo, Yilmaz (cit. en Gilar-Corbi et al., 2019), estudió cómo un

curso de inteligencia emocional, impartido a modo de capacitación, ayudó a estudiantes universitarios a mejorar sus habilidades relacionadas con el manejo de la ira.

De acuerdo con Nelis, Kotsou, Quidbach, Mikolajczak, Hansenne, Weytens y Dupuis (cit. en Gilar-Corbi et al., 2019), una manera de mejorar la inteligencia emocional es a través de la formación de la misma. En un estudio, descubrieron que los participantes lograron una mejora significativa en aspectos como la regulación y la comprensión emocional, así como las competencias emocionales de manera general; esto se logró después de haberse expuesto a 18 horas de entrenamiento (Gilar et al., 2019).

Por otro lado, Oberst, Gallifa, Farriols y Vilaregut, realizaron una intervención con estudiantes de psicología, en la que se enfocaron en la solución de problemas. Se impartió una serie de seminarios, tras los cuales se logró promover en los estudiantes el desarrollo de competencias emocionales (Gilar et al., 2019).

Gilar-Corbi et al. (2019) desarrollaron el Programa de Capacitación Avanzada en Competencia Emocional (ATPEC). Este programa consiste en el trabajo colaborativo en grupos, donde los participantes deben resolver ciertos problemas reales, mediante soluciones provenientes del conocimiento emocional que previamente adquieren. Una vez que logran la comprensión de este contenido, proceden a aplicarlo en la resolución de diversas situaciones.

El programa se divide en siete sesiones:

1. Introducción, objetivos y metodología.
2. Inteligencia emocional intrapersonal y autopercepción.
3. Inteligencia emocional interpersonal.
4. Adaptabilidad y toma de decisiones.
5. Humor general y autoexpresión.
6. Gestión del estrés.
7. Comprensión emocional y gestión de emociones.

Los resultados del estudio muestran que este programa resulta efectivo en el desarrollo de la inteligencia emocional, preparando a los estudiantes para su

adaptación en el mundo laboral. Asimismo, se menciona que “El ATPEC integra el trabajo de identificación de las emociones de los demás y la capacidad de identificar y comprender el impacto de los propios sentimientos sobre pensamientos, decisiones, comportamientos y desempeño en el trabajo para tomar decisiones y adaptarse a las demandas de la vida” (Gilar-Corbi et al., 2019, p.180).

Otro programa que se encontró fue el de “Mindful Emotional Intelligence Program” (PINEP), el cual se desarrolla con el propósito de mejorar la inteligencia emocional, a través del “mindfulness”. El objetivo es que se utilice la conciencia plena como una herramienta con la cual enfrentar retos emocionales que puedan surgir. Con el “mindfulness”, es posible experimentar emociones de manera que no se pierda la perspectiva al enfrentar las diferentes emociones (Enríquez, Ramos, & Esparza, 2017).

El programa PINEP se encuentra dividido en ocho sesiones que integran teoría y práctica para la adecuada adquisición y desarrollo de habilidades emocionales, mediante actividades pragmáticas, que se basan a su vez en un proceso psicoeducativo (Enríquez et al., 2017).

Una vez aplicado el programa, se encontró que éste propicia la regulación emocional, así como el desarrollo de estrategias cognitivas, con las cuales se puede uno enfrentar a situaciones de estrés de manera óptima (Enríquez et al., 2017).

Asimismo, Fragoso (2018), propone el programa RULER. Éste es un programa de aprendizaje socioemocional basado en la propuesta de Salovey y Mayer (1997). Su nombre se deriva de las cinco habilidades en las cuales se enfoca:

1. “Recognizing”: reconocer cómo se manifiestan las emociones en uno y en los demás.
2. “Understanding”: comprender cuáles son las causas y consecuencias de las emociones.
3. “Labeling”: etiquetar correctamente las distintas emociones, así como las emociones complejas.
4. “Expressing”: expresar emociones de manera constructiva.
5. “Regulating”: regular adecuadamente las emociones.

Otro programa, en el ámbito de la orientación educativa, es el Programa de Orientación en Competencias Socioemocionales (POCOSE). Este programa tiene como objetivo la orientación y formación en competencias socioemocionales en el marco de las prácticas universitarias para favorecer el desarrollo personal y la inserción laboral (Repetto et al., 2009).

El programa consta de siete módulos, cada uno de los cuales desarrolla una de las siguientes competencias: autoconocimiento emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Cada módulo dura diez horas a lo largo de cinco sesiones, en cada sesión se sigue la siguiente estructura: introducción del componente a trabajar, ensayo modelado, ensayo por parte del alumno, retroalimentación y refuerzo (Repetto et al., 2009).

Por otro lado, en la Universidad de Cantabria en España, se creó una asignatura llamada “Formación en valores y competencias personales para docentes”, como parte de los planes de estudio de Grado en Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria. El objetivo de esta materia es que el alumno reflexione sobre la forma de ser propia y del otro, y desarrolle estrategias para su propio desarrollo socioemocional y ético, así como promover el bienestar docente y la convivencia en la comunidad educativa (Palomera, Briones, & Gómez, 2017).

La metodología utilizada es teórica-práctica, así como experiencial y cooperativa de las competencias emocionales, de comunicación, creatividad y valores. El programa de esta asignatura dedica tiempo a abordar cada una de las competencias que sugiere CASEL, además de la metodología antes mencionada, dividiéndose en dos bloques. El primer bloque se centra en la formación de valores y el segundo bloque en la formación específica de competencias socioemocionales clave para la función docente (Palomera et al., 2017).

En la evaluación de este programa se encontró un impacto significativo en la autoestima, empatía y confianza; asimismo, a los estudiantes les agradó la metodología participativa, dialógica y experiencial de la clase. Por otra parte, se propone dedicar más tiempo al cambio de habilidades cognitivas complejas como la

toma de perspectiva, y entrenar la asertividad con estudios de caso y “role-playing” (Palomera et al., 2017).

Por otro lado, Pérez y Repetto (2007), sugieren que los programas enfocados en la formación en competencias socioemocionales son los más óptimos para lograr el desarrollo personal, la calidad de vida en el trabajo y el desarrollo de liderazgo. Para Pérez y Repetto (2007), la mejor forma de desarrollar competencias socioemocionales es por medio de la práctica, la experiencia, y un entrenamiento adecuado. Por esta razón proponen que, para los universitarios, las prácticas en empresas son el momento perfecto para el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Dentro de las prácticas profesionales se implementa el tutorío, lo que involucra sesiones de “mentoring” y “coaching”. De este modo, los tutores representan un aspecto importante en la promoción y formación de las competencias socioemocionales de los estudiantes, por lo que es recomendable que las empresas integren planes de formación y orientación para sus empleados (Pérez & Repetto, 2007).

Aunado a esto, se plantea que es en las instituciones educativas donde se debe comenzar la formación de estas competencias, ya que lo socioemocional se debe desarrollar a lo largo de toda la vida (Repetto; Bisquerra, cit. en. Pérez & Repetto, 2007).

Además de programas dirigidos a estudiantes, se encontraron algunos en los cuales el enfoque eran los docentes. El Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (P.E.C.E.R.A.), propuesto por Muñoz de Morales, busca el desarrollo de competencias emocionales en los docentes, con el fin de que, posteriormente, puedan realizar intervenciones con sus estudiantes (Pena & Repetto, 2008).

Por otro lado, Justice y Espinoza (cit. en Cuadra, Veloso, Moya, Reyes, & Vilca, 2010), crearon un programa con base en el Proceso Emocional de Valoración de las Habilidades (ESAP). Con su programa pretendían fortalecer algunas habilidades relacionadas al ámbito emocional, tales como: asertividad, bienestar (confort), empatía, toma de decisiones, manejo de la fuerza, control del tiempo, compromiso ético,

autoestima, control del estrés y deferencia; la intención fue trabajar en el desarrollo de las habilidades en profesores.

Otro programa que desarrolla la inteligencia emocional es el programa “Search Inside Yourself” de Google, que surgió en 2007 y ahora es un programa reconocido globalmente. Actualmente se ha aplicado en más de 30 países. Este programa busca brindar a las personas herramientas de inteligencia emocional y “mindfulness”, para generar la compasión, empatía y sabiduría con el fin de crear un mundo mejor para sí mismo y los demás. Este entrenamiento incrementa en las personas la autoconciencia, comunicación y resiliencia, así como un liderazgo efectivo. El programa consiste en un entrenamiento presencial de dos días y un curso en línea de cuatro semanas (Search Inside Yourself Leadership Institute (SIYLI), 2019).

Un programa dirigido a adultos jóvenes, llamado “Your-SELF”, consiste en el desarrollo personal basado en las ideas de la terapia conductual emotiva. A través de este programa, se busca desarrollar las competencias socioemocionales como la autoconciencia, el respeto hacia uno mismo y los demás, así como habilidades interpersonales. Se hizo una investigación para probar la eficacia del programa fuera de la escuela debido a que el propósito del programa es que el desarrollo de las competencias socioemocionales se utilice después de finalizar los estudios académicos (Vaida, 2015).

El programa tuvo una duración de 32 horas, distribuidas en dos semanas. Los participantes en este estudio fueron 72 adultos jóvenes que trabajaban en tres empresas en Rumania. El programa fue implementado a 22 participantes que formaban el grupo experimental, mientras que al grupo de control fue constituido por 27 participantes y se implementó en él un programa de trabajo en equipo. Por otro lado, hubo un grupo de 23 participantes que no sufrió ninguna intervención. Como resultados, se encontró que el programa “Your-SELF” puede aportar importantes contribuciones al desarrollo de competencias socioemocionales en el grupo experimental de adultos jóvenes en comparación con los otros dos grupos (Vaida, 2015).

Por otro lado, Sánchez-Núñez, Patti, y Holzer (2015), explican la efectividad de un programa de liderazgo para graduados en Nueva York, que incorpora la inteligencia emocional y social, con base en el modelo de Goleman y Boyatzis. El estudio de este programa explora cuatro áreas: autoconciencia, autorregulación, manejo de las relaciones y conciencia social; éstas se distribuyen en ocho cursos, de los cuales el primero consiste en el mejoramiento de los recursos humanos mediante el liderazgo.

Durante este primer curso, el líder desarrolla la capacidad para identificar y desarrollar competencias emocionales y sociales, de modo que a su vez pueda llevar a su equipo a que las desarrolle también. Algunas de las actividades que se incluyen son: hacer un plan personal de mejoramiento, reflexionar sobre el comportamiento propio y el de los demás, identificar conflictos y las habilidades para manejarlos, identificar valores primarios, desarrollar empatía, y comprender diferentes puntos de vista (Sánchez et al., 2015).

El estudio se enfocó en evaluar si había o no una diferencia significativa en los contenidos y habilidades de inteligencia emocional, así como en la salud mental, empatía, asertividad, personalidad y apertura a la experiencia. Después de un semestre, no se logró identificar un cambio relevante en los estudiantes, no obstante, después de dos años, sí se identificó un cambio significativo en competencias relacionadas con el liderazgo (Sánchez et al., 2015).

De igual forma es importante mencionar que la socioemocionalidad se debe empezar a formar desde edades tempranas, especialmente en educación básica hasta media superior, por lo que a continuación se presentan algunos programas dirigidos a estas etapas que se encontraron relevantes.

Las competencias socioemocionales se pueden favorecer con un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente el ejercicio de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo, puesto que las competencias socioemocionales están influenciadas por las habilidades de pensamiento, e implican toma de decisiones, resolución de problemas y razonamiento (Rendón, cit. en Rendón, 2016). Con esto en mente, Rendón (2016) realizó una investigación en la que se aplicó una propuesta didáctica fundamentada en

el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico reflexivo, con el fin de fortalecer la competencia socioemocional y los procesos de convivencia.

Esta propuesta se aplicó con algunos alumnos de 31 diferentes instituciones de Antioquia de los grados 6to a 11mo, identificando en cada uno las problemáticas principales y las prácticas con las que contaban para responder a ellas. Previo a la aplicación de la propuesta, se realizó una capacitación a los maestros, de una duración de 40 horas para familiarizarlos con los conceptos y con la propuesta didáctica que aplicarían, también se les llevó a una reflexión para analizar su propio desempeño como docentes. Se le prestó atención primordial al docente, quien era el encargado de contribuir al desarrollo socioemocional de los alumnos, pues es el ejemplo y modelo en la formación de la autorregulación, debe dar respuesta a los conflictos que se presentan en el salón y debe tener empatía y comunicación con sus alumnos (Rendón, 2016).

La propuesta didáctica constó de 64 actividades en las que se abordaban habilidades de pensamiento y algunas competencias socioemocionales. La propuesta estaba basada en una metodología de aprendizaje cooperativo, lo cual implica que en todas las sesiones se dedicó un tiempo al trabajo en subgrupos. En las sesiones se reflexionó la importancia de la comunicación y sus habilidades, se ejercitaron habilidades básicas de pensamiento que son prerequisite para utilizar las habilidades crítico-reflexivas, así se fue aumentando de nivel, abordando cada habilidad en varias sesiones. Se encontró que los resultados en la prueba de competencias socioemocionales aplicada fueron mayores en los alumnos a los que se les aplicó la propuesta didáctica que a los que no (Rendón, 2016).

Por otra parte, se investigaron programas aplicados específicamente en México, uno de ellos es el de la SEP, que con su nuevo modelo educativo busca formar en la educación socioemocional desde la educación preescolar hasta la media superior. El plan curricular asigna 30 minutos a la semana en primaria y una hora a la semana en secundaria (SEP, 2018). Con el Modelo Educativo 2017 se reconoce el importante papel de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral de las personas (M. Hernández, Trejo, & Hernández, 2018).



La SEP busca que los estudiantes pongan en práctica habilidades socioemocionales para obtener bienestar, a través de experiencias, prácticas y rutinas de las actividades escolares, logrando así desarrollar una vida emocional y relaciones interpersonales que los motiven a alcanzar sus metas (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Además, desde el 2014, el programa Construye-T de la SEP y del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ayuda a formar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, con la finalidad de elevar el bienestar presente y futuro de los jóvenes, y empoderarlos con herramientas para el enfrentamiento a retos tanto académicos como personales (M. Hernández et al., 2018; Secretaría de Educación Pública, 2017). Este programa representa la estrategia nacional más importante en el ámbito de la educación socioemocional y el programa más grande de Latinoamérica (M. Hernández et al., 2018).

Construye-T es un programa para educación media superior que busca fortalecer las habilidades socioemocionales en los alumnos. Una de las fortalezas de este programa es que se dirige a toda la comunidad escolar: directores, maestros, estudiantes y familias. Promueve el desarrollo de 18 habilidades socioemocionales divididas en tres dimensiones de aprendizaje socioemocional: Conoce-T, Relaciona-T, Elige-T (Secretaría de Educación Pública & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016).

Dentro de la dimensión Conoce-T, se forman las habilidades generales de autoconciencia, autorregulación. Dentro de Relaciona-T, las habilidades de conciencia social y relación con los demás; y en la dimensión Elige-T, la toma de decisiones responsables y perseverancia (M. Hernández et al., 2018).

También, en el Estado de México existe un programa llamado “Yes! para escuelas”, el cual es impartido por la Asociación Internacional por los Valores Humanos (AIVH). Este programa de educación socioemocional busca el bienestar físico, mental y emocional de los estudiantes, las familias y el personal docente, brindando herramientas útiles que disminuyan aspectos como la ansiedad, el estrés, la

impulsividad y los niveles de agresión, así como a manejar asertivamente las emociones (Asociación Internacional por los Valores Humanos, 2019).

El éxito de este modelo viene del desarrollo de tres elementos: el elemento fisiológico, en el que se realizan juegos y ejercicios y se busca una mejor nutrición y una reducción de los niveles de cortisol; el elemento psicoemocional, donde se trabajan los procesos y patrones mentales; y el elemento social, en el que se desarrollan habilidades socioemocionales desarrollando un manejo adecuado de emociones, resolución de conflictos y dinámicas de convivencia y se establece un plan de vida (Asociación Internacional por los Valores Humanos, 2019).

En otra investigación se evaluó el impacto de un taller vivencial en un grupo de estudiantes universitarios. Este taller se centra en la persona, en el autoconcepto y en las relaciones interpersonales. Participaron 25 estudiantes que cursan el segundo semestre de la licenciatura en Ingeniería Química de una universidad pública de México. El taller estuvo conformado por 12 sesiones de dos horas cada una en donde se buscaba desarrollar las relaciones interpersonales y reflexionar sobre su autoconcepto. Cada sesión estaba compuesta por una parte teórica y una práctica, con dinámicas para reflexionar (Gómez del Campo et al., 2014).

Se hizo una evaluación inicial y una final, en las cuales se aplicó un instrumento cuantitativo y se realizaron entrevistas individuales al terminar las sesiones. Al analizar los resultados se encontró que el autoconcepto se fue desarrollando a lo largo del taller a través del autodescubrimiento. De igual manera, los participantes se dieron cuenta de la importancia de tomar un tiempo para reflexionar sobre sí mismos. Por otro lado, en cuanto a las relaciones interpersonales, para los participantes fue muy significativo aprender cómo relacionarse con los demás de manera asertiva, vencer la timidez, ser más seguros de sí mismos y acercarse a otras personas (Gómez del Campo et al., 2014).

En cuanto a los programas e intervenciones investigados que son efectivos, se encontró que algunas de las metodologías y estrategias que utilizan son: integrar la teoría y la práctica, son experienciales y cooperativos, usan estrategias como el trabajo

colaborativo, resolver problemas reales, aplicar contenido en resolución de situaciones, estudios de caso, y juegos de roles, actividades pragmáticas, se hace un ensayo de las competencias, práctica y entrenamiento, retroalimentación, reflexiones sobre la propia forma de ser y del otro, ejercitar habilidades de pensamiento crítico-reflexivo, y se brinda tutoría.

### **Estrategias para el desarrollo de la socioemocionalidad.**

En los últimos años, se han realizado diversos estudios que han encontrado las estrategias óptimas para el desarrollo de la socioemocionalidad.

Por ejemplo, en una investigación realizada para evaluar la eficacia de los programas de aprendizaje socioemocional para niños, se encontró que los programas son más efectivos cuando tienen una aplicación constante y se involucra a todo el personal de la escuela, así como cuando se enseñan estas habilidades mediante todas las estrategias, rutinas, estructura y clases (Shafer, 2016).

Asimismo, “University Prep”, una institución de educación secundaria y media superior en Washington cuenta con varias estrategias para fomentar el aprendizaje socioemocional en sus alumnos. Primeramente, consideran que, para formarlo, éste debe estar impregnado en toda la escuela, desde lo académico, las actividades cocurriculares, las normas de la escuela y la dinámica social. Asimismo, las maestras trabajan con clases y proyectos en los que se ejercita la reflexión, trabajo en equipo, habilidades de organización, reconocimiento de fortalezas y toma de perspectiva. Por otro lado, consideran que el tiempo de comunidad es importante para que los alumnos construyan y practiquen las habilidades socioemocionales (University Prep, 2019).

Por otra parte, es importante resaltar la integración de estrategias en el currículo. Pérez, Soria, Rodríguez, Gómez, y Cantero (2011) mencionan que en la educación superior hay un creciente interés por incorporar las competencias socioemocionales, tal es el ejemplo de la incorporación de estas competencias al currículo en países como Reino Unido, Australia y Estados Unidos. Por esta razón, consideran que se deben incorporar las competencias socioemocionales en las materias de aprendizaje en el currículo ordinario.

De igual manera, es necesario que se forme a los futuros docentes en estas competencias ya que el papel del docente influye en la adquisición de aprendizajes significativos, en el desarrollo emocional y en la convivencia pacífica (Pérez et al., 2011).

Aunado a esto, en la orientación educativa existen tres modelos de orientación psicopedagógica: el clínico, el de consulta y la intervención por programas. Para Repetto, Pena, y Lozano (2009) la mejor estrategia es la de programas de intervención; estas son actividades preventivas, evolutivas, educativas o remediales fundamentadas con teoría y planeadas de forma sistemática para responder a necesidades presentadas en cualquier contexto.

Para el éxito de los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales, la SEP define los siguientes factores clave (Secretaría de Educación Pública, 2017):

- Ser secuenciados, activos, focalizados y explícitos.
- Contextualizados como componente de un currículo amplio.
- Entrenamiento de los docentes.
- Basados en los conocimientos del funcionamiento de la mente.
- Dirigidos al cambio de habilidades socioemocionales maleables.

En el metaanálisis que realizaron Durlak et al., (2011), se encontró que la mayoría de los estudios y autores identifican que en general los programas más efectivos son los que usan un entrenamiento secuenciado por pasos, usan formas activas de aprendizaje al propiciar la práctica de habilidades, se enfocan en proporcionar suficiente tiempo y atención para el desarrollo de habilidades y tienen objetivos de aprendizaje claros y explícitos. Estas estrategias forman el acrónimo SAFE por sus siglas en inglés: “sequenced”, “active”, “focused” y “explicit”; las cuales no se recomienda aplicar de forma independiente, sino de manera entrelazada (Durlak & Weissberg, 2012; Durlak et al., 2011). Éstas últimas hacen referencia al primer factor mencionado por la SEP en el punto anterior.

Asimismo, Durlak et al., (2011), evaluaron diferentes programas y encontraron que los que incluían las cuatro estrategias recomendadas (SAFE) presentaron efectos

significativos en las habilidades, actitudes, comportamiento social, problemas de conducta, estrés emocional, desempeño académico; sin embargo, los programas no clasificados como SAFE, solo tuvieron efectos significativos en tres áreas: actitudes, problemas de conducta y desempeño académico.

Además, encontraron que en contextos escolares la programación de aprendizaje socioemocional incorpora dos estrategias educativas para el desarrollo de los jóvenes. Estas dos estrategias promueven recursos personales y ambientales para que los estudiantes se sientan valorados, crezca su motivación y adquieran las competencias socioemocionales que ayudan a su desempeño académico, salud y ciudadanía (Durlak et al., 2011).

La primera de estas estrategias es la instrucción en procesamiento, integración y aplicación de habilidades socioemocionales de forma adecuada. Por medio de la instrucción sistemática, las habilidades socioemocionales pueden ser enseñadas, modeladas, practicadas y aplicadas en diversas situaciones para que los alumnos las hagan parte de su comportamiento diario. La segunda forma de promover el desarrollo socioemocional es estableciendo un ambiente seguro, involucrando a compañeros, familia, manejo adecuado del aula y las prácticas de enseñanza, así como actividades que construyan la comunidad de toda la escuela (Durlak et al., 2011).

Finalmente, Fragoso (2018), desarrolla diversas estrategias de intervención emocional en el aula universitaria siguiendo el modelo de cuatro habilidades de Salovey y Mayer. En primer lugar, para el desarrollo de la percepción y expresión emocional, se sugiere utilizar herramientas como el “pase de lista emocional”, con la que se pretende expresar las emociones y sentimientos que se experimentan; en el “análisis de fotografías”, se busca lograr la identificación de las emociones en otras personas.

También, para desarrollar la facilitación emocional se proponen ambientes seguros que propicien la autoexploración de ideas y sentimientos, y ambientes de aprendizaje participativo, para fomentar las interacciones sociales. Para la comprensión emocional se pretende analizar los efectos de las emociones fuertes con las

“secuencias interrumpidas” de una película, o el análisis de comportamientos con los “juegos de roles”. Finalmente, para la regulación emocional se trabaja con “simulaciones” y “técnicas de relajación”, con el fin de recrear emociones y reflexionar sobre ellas, y para reducir la tensión a través de la respiración (Fragoso, 2018).

Tomando en cuenta lo anterior, se realizó un compendio de los estudios que han encontrado y aplicado estrategias para el desarrollo de la socioemocionalidad con sus respectivos autores, esto con el fin de conocer las estrategias que más se emplean. A continuación, se detallan en la siguiente figura:

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>Shafer</b>	<b>University Prep</b>	<b>Perez et al</b>	<b>SEP</b>	<b>Repetto Pena y Lozano</b>	<b>Durlak</b>	<b>Fragoso</b>
Aplicación constante							
Involucra todo el personal de la escuela							
Tiempo en comunidad							
Trabajo en equipo							
Reflexión							
Toma de perspectiva							
Integrar estrategias a currículo							
Formar docentes							
Programas de intervención							
Programa secuenciado en pasos							
Forma activa de aprendizaje							
Suficiente tiempo para desarrollar habilidades							
Objetivos claros							
Instrucción en procesamiento, integración y aplicación de habilidades							
Modeladas, practicadas y aplicadas en diversas situaciones							
Estableciendo un ambiente seguro							
Manejo adecuado del aula y las prácticas							
Pase de lista emocional para identificación							

ESTRATEGIAS	Shafer	University Prep	Perez et al	SEP	Repetto Pena y Lozano	Durlak	Fragoso
Análisis de fotografías para identificación							
Propicien la autoexploración de ideas y sentimientos,							
Ambientes de aprendizaje participativo, para fomentar las interacciones sociales							
Analizar los efectos de las emociones fuertes con las “secuencias interrumpidas” de una película (comprensión)							
El análisis de comportamientos con los “juegos de roles”							
“Simulaciones” con el fin de recrear emociones y reflexionar sobre ellas para regulación							
Técnicas de relajación para regulación							
Se enseñan las habilidades mediante todas las estrategias, rutinas, estructura y clases							
Habilidades de organización							
Reconocimiento de fortalezas							
Programas contextualizados							
Programas basados en el funcionamiento de la mente							
Programas dirigidos al cambio de habilidades socioemocionales maleables							

Figura 4. Estrategias para el desarrollo de la socioemocionalidad.

## Competencias

En el Modelo Formativo de la UDEM, el concepto de socioemocionalidad se plantea como una competencia, y no solo como una inteligencia o habilidad. Esto es debido a que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores, haciendo del término un concepto más amplio. Por lo tanto, a continuación, se abordará la investigación teórica para definir el término de competencia.

Inicialmente, el concepto de competencias hacía referencia a un enfoque en la tarea, lo que se refiere a la capacidad de la persona para desempeñar actividades o

funciones. Después, surgió el enfoque de competencias centrado en el perfil, en el cual se incluyen aquellos rasgos que debía tener la persona para cumplir con el perfil establecido. Por último, surgió el enfoque de competencias de naturaleza holística y compleja, el cual abarca los elementos de tarea, desarrollo del profesional y adaptación al entorno (Aneas, 2003).

En 1995, se implementó en México el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, iniciando la formación laboral por competencias en Latinoamérica. Esto se realizó con base en un diagnóstico, en el cual se encontró que las empresas requieren tener personal que cuente con las habilidades de flexibilidad, movilidad, resolución de conflictos y trabajo colaborativo (Tobón, 2013).

En cuanto al concepto de competencias, no es posible determinar una sola definición exacta sobre éste. Existen diversas definiciones ya que el concepto ha ido evolucionando con el tiempo debido a que requiere de la integración de diversas disciplinas y elementos (Morillas & García, 2011; Pérez & Repetto, 2007; Tobón, 2013).

Una de las definiciones es la propuesta por Tobón (2013), quien indica que las competencias son “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (p. 93).

Por otro lado, Bunk (cit. en Bisquerra & Pérez, 2007), afirma que se le llama competencia al “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (p.62).

Otras de las definiciones que se utilizan para explicar el concepto de competencia son las siguientes:

Una competencia supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa,



considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida (Sevillano García cit. en Ramos-Méndez & Leví-Orta, 2013, p. 627).

La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo (Valverde cit. en Bisquerra & Pérez, 2007, p. 62).

La capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación profesional. No es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace (Morillas & García, 2011, p. 116).

Las competencias no son características estables (rasgos) de las personas, son más bien la demostración de una actuación adecuada en unas determinadas condiciones contextuales/situacionales, si bien esa actuación es sólo posible gracias a la previa existencia y combinación de recursos tanto personales como del contexto (Pérez & Repetto, 2007, p. 95).

Del mismo modo, para Le Boterf (cit. en Bisquerra & Pérez, 2007), la competencia “es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad” (p. 62).

Además, Repetto, Ballesteros, & Malik (cit. en Pérez & Repetto, 2007) la definen como la “integración de los tres niveles de funcionamiento humano habitualmente representados con el acrónimo CHA (conocimientos, habilidades, actitudes)” (p. 94).

Asimismo, el significado de este concepto, depende del contexto y la disciplina en el que se esté utilizando (Ramos & Leví, 2013). Se define el concepto competencias como el desempeño de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y

valores, así como de sus capacidades y experiencias para resolver un problema o situación (SEP, 2019).

De acuerdo con Morillas Pedreño & García Sanz (2011), la mayoría de los autores que estudian el concepto de competencia coinciden en que éste combina el saber conocer, con el saber hacer, y el saber ser y estar de una persona.

Se puede definir el “saber conocer”, como una puesta en acción de un conjunto de herramientas necesarias para el procesamiento de la información de una manera significativa, en relación con las expectativas individuales, así como las propias capacidades y la situación en específico. El saber está dividido en tres componentes centrales: procesos cognitivos, estrategias cognitivas y metacognitivas, así como los instrumentos cognitivos (Tobón, 2013).

Por otro lado, el “saber hacer” implica el desempeño en una tarea o la resolución de problemas, tomando en cuenta el contexto. Este saber se caracteriza por tener un proceso de planeación, monitoreo y evaluación, y se divide en procesos, instrumentos y estrategias de desempeño (Tobón, 2013).

Finalmente, el “saber ser” se conforma por las actitudes, el comportamiento, las normas, los valores y los contenidos afectivo-motivacionales que permiten la formación de la identidad personal y de la conciencia, lo cual posibilita llevar a cabo una actividad o resolver algún problema de la vida cotidiana (Tobón, 2013).

De acuerdo con la propuesta de Pereda y Berrocal (cit. en Pérez & Repetto, 2007), una persona que demuestra una competencia ante una tarea o función debe dominar no solo conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino también deberá contar con motivación para querer actuar, y con las características personales y del contexto favorables para ello.

### **Características de las competencias.**

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias tienen cinco características fundamentales:

1. Son aplicables a las personas individual o grupalmente.

2. Implican integrar conocimientos (saberes), habilidades (saber-hacer), actitudes y conductas (saber estar y saber ser).
3. Son indisociables con la noción de aprendizaje y desarrollo basado en la experiencia.
4. Son potenciales de actuación vinculado a la capacidad de ponerse en acción.
5. Están en un contexto determinado.

Asimismo, la SEP (2019), menciona las siguientes características:

1. Son holísticas e integradoras.
2. Su desarrollo es continuo.
3. Se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación.
4. Varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio.
5. Operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica (proceso para modificar contenido para adaptarlo a la enseñanza).

Por otro lado, Castellanos (cit. en Suárez, Dusú, & Sánchez, 2007), menciona que las competencias cuentan con componentes que se encuentran interconectados, de manera que juntos logran la integridad y unidad de la competencia como un sistema complejo. Estos componentes permiten definir lo que hace competente al sujeto, y son los siguientes:

- Cognitivos: integra la base de conocimientos conceptuales, teóricos y empíricos, con el sistema de acciones, que incluyen las habilidades específicas y generales de la actividad.
- Metacognitivos: garantiza la regulación, control y dominio consciente del proceso por medio de la reflexión y conocimiento metacognitivo, lo cual permite la elaboración, planeación, control, evaluación y corrección de estrategias en cada momento de la construcción del conocimiento.
- Motivacionales: se refiere a que las necesidades, intereses, expectativas y motivos que estimulan el comportamiento.
- Cualidades de la personalidad: refleja los valores que se asumen como la perseverancia, compromiso, crítica constructiva, honestidad y audacia.

## **Clasificación de las competencias.**

Las competencias son divididas de diferentes formas por cada autor y estudio. Se han hecho revisiones de estudios sobre competencias que muestran las numerosas clasificaciones que se les dan. Por ejemplo, Pérez Escoda (cit. en Bisquerra & Pérez, 2007), hizo una revisión comparativa sobre las clasificaciones de autores como Besolán, Bunk, Guerrero, Acosta y Taborda, Kaiser, Le Boterf, Lévy-Leboyer, Rubió y Cruells y Stroobants, entre otros. En esta revisión encontraron que la mayoría de las clasificaciones se divide en dos dimensiones: competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal, aunque no existe una denominación unánime.

Además, en estudios universitarios, las competencias establecidas se realizan de acuerdo a la clasificación del Proyecto Tuning (González & Wagenaar, cit. en Morillas & García, 2011), que las divide en dos tipos: genéricas o transversales, para todas las titulaciones; o específicas, que pertenecen a cada titulación.

De acuerdo a Tobón (2013), una de las clasificaciones más extendidas divide las competencias en básicas, genéricas y específicas. Estas clasificaciones se explican a continuación, profundizando en las competencias transversales, debido al enfoque de este proyecto.

### **1. Básicas**

Las competencias básicas son fundamentales para la vida en sociedad y en diferentes contextos. Según la UNESCO (cit. en Tobón, 2013) estas competencias son la lectura, escritura y aritmética. Éstas pueden tenerse en diferentes niveles de dominio (Tobón, 2013). Estas competencias son el saber mínimo para encontrar empleo. Asimismo, son conocimientos genéricos (organizativos, legislativos, económicos, lingüísticos, etc.) que son comunes en diferentes contextos, y actividades profesionales (Aneas, 2003).

### **2. Específicas o de desarrollo técnico profesional**

Son las competencias propias de una profesión o especialización. Estas competencias están específicamente relacionadas con el conocimiento y

procedimientos de una disciplina, y son necesarias para desempeñar diferentes procesos y funciones profesionales. Se relaciona con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para una actividad laboral adecuada (Aneas, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007; Ramos & Leví, 2013; Tobón, 2013). En cuanto a las competencias en el ámbito universitario, se pueden distinguir las competencias específicas de la titulación y las competencias específicas para cada materia (Morillas & García, 2011).

### 3. Genéricas o transversales

Las competencias genéricas o transversales no son específicas ni exclusivas de una posición laboral o profesión, sino que se requieren en todas las profesiones y todos los ámbitos de la vida. Estas competencias capacitan a las personas para lograr mejores resultados en diferentes ámbitos profesionales y para desarrollar sus propias competencias y transferirlas a diferentes tipos de actividades. Éstas implican factores cognitivos, afectivos y comportamentales (Aneas, 2003; Morillas & García, 2011; Ramos & Leví, 2013).

Las competencias transversales son fundamentales para alcanzar la realización personal, y el éxito en el mundo profesional. Éstas deben ser formadas desde la familia y deben ser la esencia de la educación desde la educación básica hasta la superior (Tobón, 2013). Además, para el diseño de nuevas titulaciones, Ramos-Méndez y Leví-Orta (2013), mencionan que se ha considerado la formación de valores y actitudes en las enseñanzas transversales.

Finalmente, Tobón (2013), indica que las competencias transversales cuentan con las siguientes características:

1. Se requieren para la gestión de la formación, la realización personal y el aprendizaje continuo.
2. Están basadas en la ética y los derechos humanos.
3. Respetan la diversidad individual y social.
4. Ayudan en el desarrollo de una convivencia positiva, en la resolución de conflictos interpersonales.

5. Implican la base de los procesos de aprendizaje, así como la aplicación efectiva de las competencias específicas.
6. Incrementan las posibilidades de ingresar al mundo laboral y favorecen la conservación del empleo.
7. Brindan herramientas para el afrontamiento a los cambios, lo que permite la adaptación a diferentes entornos.
8. No se vinculan con una ocupación en específico.
9. Se aprenden a través de la familia, la sociedad y las instituciones educativas.

### **Formación basada en competencias.**

La formación basada en competencias parte del aprendizaje significativo, e integra la teoría y la práctica a través de diversas actividades que promueven la construcción de un aprendizaje autónomo, orientándose a la formación de la persona; la cual es responsabilidad tanto de las instituciones educativas, como de la sociedad, el Estado, el sector laboral-empresarial, la familia y la misma persona (Tobón, 2013).

Una enseñanza por competencias brinda la oportunidad para poner en práctica los aprendizajes escolares. Además, una enseñanza por competencias permite a los maestros consolidar y reorientar las prácticas educativas para obtener aprendizajes significativos (SEP, 2019).

Las competencias se componen de diversos enfoques. Uno de estos es el enfoque socioformativo, que busca generar las condiciones pedagógicas, los recursos y espacios fundamentales para la formación de las personas íntegras, integrales y competentes, para que puedan enfrentarse a diversos problemas y actuar adecuadamente en diversos contextos, mediante la vinculación de la educación con los procesos en los cuales viven las personas (Tobón, 2013).

Asimismo, todo proyecto basado en competencias, debe estar enfocado en los estudiantes y requiere contextualizarse dentro de una comunidad específica (Tobón, 2013).

Es muy importante realizar actividades prácticas que sean lo más realistas posible durante el proceso de formación del alumno debido a que éstas brindan la

oportunidad para conectar el conocimiento con la realidad. Asimismo, la formación de competencias no termina en la universidad, sino que a lo largo de toda la vida se pueden seguir desarrollando (Morillas & García, 2011).

La formación basada en competencias se relaciona con el diseño instruccional ya que busca determinar las competencias a formar, así como el contexto, los fines, los espacios, las estrategias y la metodología de evaluación con la que se trabajará. Es decir que cuenta con elementos que permiten planear, ejecutar y evaluar los diversos procesos educativos, algo común en el diseño instruccional (Tobón, 2013).

### **Diseño Instruccional**

El diseño instruccional es la disciplina que busca desarrollar métodos adecuados de instrucción, mediante el cambio en los conocimientos y habilidades de los estudiantes, ocupándose de la planeación, la preparación y el diseño de recursos y ambientes, con el fin de propiciar el aprendizaje (Bruner; Reigeluth, cit. en Belloch, 2017).

Asimismo, la planificación instruccional implica la valoración de necesidades, así como la implementación, el desarrollo y la evaluación de materiales y programas (Richey, Fields & Foson, cit. en Belloch, 2017). Aunado a esto, Kallio (1988), menciona que el diseño instruccional implica el uso de teorías de aprendizaje para asegurar la calidad en la instrucción. Finalmente, para Tobón (2013), el diseño instruccional es un proceso que implica una planeación detallada y ordenada de las actividades curriculares.

### **Modelos de diseño instruccional.**

Existen diversos modelos de diseño instruccional, fundamentados en las teorías de aprendizaje, a través de los cuales se sistematiza el proceso de desarrollo de acciones formativas (Belloch, 2017). A pesar de ser distintos modelos, todos estos tienen en común algunas fases consideradas fundamentales en el proceso del diseño instruccional: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Chacón & Ramírez; Tam; Iriarte; Yukavestky, cit. en Giraldo, 2011).

A continuación, se presentan los modelos más importantes dentro del concepto de diseño instruccional.

Primeramente, se hablará del modelo de Gagné y Briggs. Ellos fueron los primeros en incorporar la psicología del aprendizaje a las prácticas instructivas, de modo que proponen un modelo que se basa en la taxonomía de Bloom sobre las metas educativas (Turrent, 2005). Asimismo, el modelo se basa en un enfoque sistémico y busca lograr que los estudiantes desarrollen el proceso cognitivo de la atención (Londoño, 2011).

Este modelo, inicia con el análisis del contexto de los estudiantes y la evaluación de requisitos, para finalizar con la implementación, en la que se definen las estrategias a utilizar y se capacitan a los docentes (Good y Brop, cit. en Giraldo, 2011). De acuerdo con Esteller y Medina (2009), el modelo se genera a partir de la importancia de los refuerzos, el análisis de tareas, el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca, así como un modelo de procesamiento de información.

El modelo de Gagné y Briggs se divide en 14 pasos (Esteller & Medina, 2009, p. 60):

1. Análisis de necesidades, objetivos y prioridades.
2. Análisis de recursos, restricciones y sistemas de distribución alternativos.
3. Determinación del alcance y secuencia del currículo y cursos; dueño del sistema de distribución.
4. Determinación de la estructura y secuencia del curso.
5. Análisis de los objetivos del curso.
6. Definición de los objetivos de desempeño.
7. Preparación de planes (o módulos) de la lección.
8. Desarrollo o selección de materiales y medios.
9. Evaluación del desempeño del estudiante.
10. Preparación del profesor.
11. Evaluación formativa.
12. Prueba de campo, revisión.
13. Evaluación sumatoria.



#### 14. Instalación y difusión.

Además, Gagné propone nueve eventos de instrucción para facilitar que los procesos necesarios para el aprendizaje se activen. Estos eventos deben integrarse a una sesión de clase, no necesariamente en ese orden específico. Los eventos son: captar la atención, informar el objetivo de aprendizaje a los alumnos, recordar lo que se ha aprendido previamente, presentar el contenido, proveer guía en el aprendizaje, proveer de práctica, dar retroalimentación, evaluar el desempeño, y mejorar la retención y transferencia (Driscoll, 2000).

Otro de los modelos de diseño instruccional es el modelo de ASSURE, el cual fue creado por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino, en 1993. Este modelo incorpora los eventos de instrucción de Robert Gagné para asegurar el uso efectivo de los medios en la instrucción; además, sus raíces teóricas se basan en el constructivismo, ya que parte de las características específicas del estudiante, sus estilos de aprendizaje y su participación activa y comprometida (Belloch, 2017).

El modelo de ASSURE consta de seis fases o procedimientos (Belloch, 2017):

1. “Analyze learners”: para iniciar es necesario conocer las características generales tanto específicas del estudiante, como la edad, nivel de estudio, características sociales y físicas, conocimientos previos, habilidades, actitudes y estilos de aprendizaje.
2. “State objectives”: determinar los resultados que los estudiantes deben de alcanzar al finalizar el curso.
3. “Select media and materials”: selección de estrategias y tecnologías con base al método instruccional que se considera más adecuado para lograr los objetivos, así como los medios y los materiales específicos.
4. “Utilize media and materials”: organizar el escenario de aprendizaje con un desarrollo y revisión del curso para propiciar el aprendizaje.
5. “Require learner participation”: fomentar a través de estrategias activas la participación del estudiante.

6. “Evaluate and revise”: evaluación de la implementación y resultados; ésta misma llevará a una reflexión sobre las mejoras para incrementar la calidad de la acción formativa.

Por otro lado, Dick y Carey, crearon un modelo para diseñar sistemas instruccionales basándose en la relación de estímulo-respuesta, así como en la división de una instrucción en partes (Belloch, 2017).

Este modelo cuenta con las siguientes fases (Belloch, 2017):

1. Identificar la meta instruccional.
2. Análisis de la instrucción.
3. Análisis de los estudiantes y del contexto.
4. Redacción de objetivos.
5. Desarrollo de Instrumentos de evaluación.
6. Elaboración de la estrategia instruccional.
7. Desarrollo y selección de los materiales de instrucción.
8. Diseño y desarrollo de la evaluación formativa.
9. Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa.
10. Revisión de la instrucción

El modelo de Jonassen es otro de los modelos de diseño instruccional. Éste hace hincapié en el rol del aprendiz en la construcción de su conocimiento, referenciando así el concepto de “aprender haciendo” (Belloch, 2017).

Jonassen parte del constructivismo, por lo que menciona que el diseño instruccional dentro de esta teoría de aprendizaje, más que determinar objetivos debe promover el ambiente de aprendizaje adecuado para que los estudiantes construyan su conocimiento. Su modelo propone realizar actividades reales, contextualizadas y que refuercen la práctica de la reflexión, así como la construcción colaborativa de conocimientos (Mergel, 1998).

Uno de los modelos básicos del diseño instruccional es ADDIE. Es un modelo genérico, debido a que incluye todos los elementos esenciales; es flexible, porque se puede adaptar a cualquier situación; y es interactivo, ya que permite regresar a

cualquiera de las fases previas. Asimismo, su nombre se deriva del acrónimo de “Analysis” (análisis), “Design” (diseño), “Development” (desarrollo), “Implementation” (implementación) y “Evaluation” (evaluación), los cuales representan las fases del modelo y se explican a continuación (Esquivel, 2014; Williams, Schrum, Sangra, & Gurdia, 2003):

1. Análisis: consiste en realizar una evaluación de necesidades del entorno, del alumnado y del contenido, a través de diversos instrumentos como: documentos existentes, entrevistas individuales o grupales, observaciones o sondeos escritos. El fin de la evaluación es determinar el perfil del estudiante y las condiciones del contexto, para identificar algún problema y las posibles soluciones.
2. Diseño: implica el desarrollo del programa. Para ello, se redactan los objetivos de cada unidad o módulo, se diseña el proceso de evaluación, se escogen los medios para hacer llegar la información, se determina el enfoque pedagógico, y se planean las partes del contenido y las actividades.
3. Desarrollo: se producen los contenidos, los medios para transmitir la información (grabar algún video, programar páginas web o materiales multimedia, etc.), y los materiales del profesor, del alumno y de las materias.
4. Implementación: durante esta fase se pone en práctica el programa a través de un prototipo, una prueba piloto o una implementación total del proyecto. Se publican los materiales, se capacita a los profesores y se proporciona apoyo a estudiantes y profesores.
5. Evaluación: se deben realizar dos evaluaciones, una formativa, que se realiza durante todo el proceso y en cada una de las fases, y una sumativa, que se lleva a cabo al final del proceso para analizar los resultados.

Por último, el modelo de “Backward Design” es un modelo efectivo para el diseño instruccional que se enfoca en los aprendizajes esperados para poder planear. El diseño consiste en comenzar por el final, es decir, por los resultados deseados, y de ahí se deriva el currículo, partiendo de las evidencias del aprendizaje.

“Backward Design” promueve la operacionalización de los objetivos cuando se comienza a planear el curso, con base en los resultados obtenidos en la evaluación, buscando que los objetivos y propósitos sean específicos y concretos. Esta lógica aplica independientemente de cuales sean los objetivos de aprendizaje (Wiggins & McTighe, 2005).

Asimismo, este modelo permite pensar como un evaluador del aprendizaje, lo que ayuda a que se clarifiquen los propósitos, para desarrollar objetivos de enseñanza y aprendizaje más definidos, de modo que los estudiantes se desempeñen mejor al conocerlos. El propósito de esto es tener mayor coherencia de los resultados deseados, de las actuaciones clave y de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, para tener una mejor actuación por parte de los estudiantes (Wiggins & McTighe, 1998).

Los autores mencionan que hay dos “pecados” en el diseño tradicional: la realización de actividades divertidas e interesantes, pero sin ningún propósito intelectual o de aprendizaje claro, y la cobertura de todo el contenido de un libro o del currículo, solo por cubrirlo, perdiendo el sentido del aprendizaje (Wiggins & McTighe, 2005).

Finalmente, el proceso del “Backward Design” consta de 3 etapas (Wiggins & McTighe, 2005):

1. Identificar los resultados deseados: se consideran los propósitos y objetivos, se revisan las expectativas curriculares y se clarifican las prioridades.
2. Determinar la evidencia aceptable: se debe pensar en la evidencia necesaria para comprobar que el estudiante adquirió el aprendizaje y conocimiento deseado, y que no solo se cubrió el contenido del curso. Esta evidencia se recupera por medio de diferentes evaluaciones formales e informales en el transcurso del curso.
3. Planear las experiencias de aprendizaje e instrucción: ya teniendo los resultados claramente identificados y la evidencia apropiada de ellos, se pueden planear las actividades instruccionales con las cuales se asegure que el alumno pueda

llegar a los objetivos. Se debe pensar en actividades que ayuden a que los estudiantes actúen con entendimiento, conocimiento y habilidades.

“Backward Design” (Wiggins & McTighe, 2005) propone un método para la planeación de las actividades de aprendizaje denominado “WHERETO” por sus siglas en inglés ante los diferentes tipos de actividades propuestas. En resumen, se busca que incluya los siguientes tipos de actividades: actividades para establecer hacia donde va el tema, qué se espera, y determinar conocimientos previos de los alumnos; actividades para enganchar a los alumnos en la clase, equipar, ayudarles a experimentar y explorar las ideas clave, dar oportunidades para repensar y revisar lo que han entendido; actividades para evaluar su trabajo. Asimismo, incluye dos condiciones generales: que las actividades sean personalizadas ante las necesidades específicas de los alumnos, y organizadas.



## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

Para la elaboración de este proyecto se siguió una serie de pasos los cuales fueron importantes para alcanzar los resultados deseados. En este capítulo se presentan cada uno de ellos a detalle.

#### **Contacto con el Cliente**

Primeramente, se agendó una cita con la Dra. Alicia Cantón, directora de la Dirección de Comunidad Universitaria (DICU), a quien se propuso trabajar en el desarrollo de un curso cocurricular para fomentar la formación de habilidades para la vida en los estudiantes de la UDEM. A partir de esto, ella hizo una contrapropuesta, la cual consistió en realizar un proyecto para favorecer el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad, la cual surgió del cambio de Competencias Transversales del Perfil del Egresado en el Modelo Formativo para el plan académico 2020. En una segunda cita, se acordó trabajar en conjunto para desarrollar el proyecto, el cual consistiría en diseñar recursos formativos y estrategias con los que se pudiera fomentar esta competencia en los estudiantes universitarios. Más adelante, para este proyecto se decidió diseñar únicamente el curso cocurricular como recurso formativo.

#### **Planteamiento del Problema**

En la segunda cita, se platicó más a profundidad con la Dra. Cantón, quien comentó que la necesidad identificada era la falta de recursos para desarrollar la socioemocionalidad en los estudiantes de la universidad, ya que, aunque ella menciona que ya existen algunas cocurriculares, talleres y grupos que en cierta medida lo forman, no hay algo que lo desarrolle directamente.

#### **Antecedentes**

Para justificar la necesidad planteada, se hizo un análisis de diversos estudios realizados previamente en la UDEM.

En la cita con la Dra. Cantón, se comentó que en la UDEM se realizó un estudio que justificó la necesidad de desarrollar la socioemocionalidad en los alumnos, en específico la habilidad de resiliencia. Este estudio del Instituto de Educación Preventiva

y Atención de Riesgos A.C. (INEPAR), evaluó la presencia de la resiliencia en los estudiantes. Los resultados de este estudio se obtuvieron a través del cliente, DICU, con la previa firma de una carta de confidencialidad. Asimismo, se tuvo una videoconferencia con la Mtra. Ma. Elena Castro, directora y cofundadora del INEPAR, quien compartió y explicó en mayor profundidad los hallazgos del estudio.

Un segundo estudio que se analizó fue el realizado por alumnas de la Licenciatura en Psicopedagogía, como parte de su Proyecto de Evaluación Final (PEF), en el que evaluaron el nivel de inteligencia emocional en alumnas de las licenciaturas de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación, el cual sirvió para complementar la justificación de la necesidad de formar y desarrollar esto en los estudiantes.

Por otro lado, se revisó a profundidad el Modelo Formativo de la UDEM, junto con los cambios en las competencias transversales para el plan académico 2020. Para ello, se tomó como base el PEF de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en el cual se propusieron las nuevas competencias para el Perfil de Egreso del alumno de profesional. También, se tuvieron juntas con autoridades responsables del cambio de estas competencias, entre ellas la Dra. Angélica Quiroga, asesora del PEF anteriormente mencionado, y la Mtra. Mónica Martínez, coordinadora del comité del perfil de egreso del plan académico 2020, con el fin de comprender su origen y el proceso de desarrollo de estas.

## **Revisión de Literatura**

Una vez establecida la necesidad, se procedió a hacer una revisión de literatura sobre los diferentes conceptos relacionados al tema del proyecto. Uno de ellos, fue la socioemocionalidad, el cual se conforma de las teorías y propuestas de los autores de inteligencia emocional y de competencias socioemocionales más relevantes en cuanto al tema. Con base en esa información y la definición de la socioemocionalidad como competencia transversal en la UDEM, se elaboró un constructo de socioemocionalidad.

Además, se investigó sobre intervenciones y programas implementados a nivel nacional e internacional, en los cuales se trabajan diversos componentes de la



socioemocionalidad. De igual forma, se incluyen las estrategias óptimas que se encontraron para su desarrollo.

Debido a que en el Modelo Formativo de la UDEM la socioemocionalidad se plantea como una competencia, se investigó sobre este concepto. Se presentan diversas definiciones propuestas por diferentes autores, sus características, su clasificación y los aspectos a tomar en cuenta para su formación integral. Posteriormente, se investigó sobre el diseño instruccional y sus modelos, debido a que para este proyecto se pretende diseñar un curso cocurricular.

### **Diagnóstico**

Con la finalidad de conocer y comprender la necesidad específica de la población universitaria para la elaboración del proyecto, se realizaron dos encuestas compartidas a alumnos de todas las carreras y semestres de la UDEM. En la primera encuesta participaron 340 alumnos de 46 carreras diferentes y de todos los semestres, y tenía el objetivo de determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre la inteligencia emocional, así como conocer los recursos con los que cuenta actualmente la UDEM para desarrollarla. La segunda encuesta fue contestada por 276 alumnos de 46 carreras diferentes y de todos los semestres. Con esta se buscó conocer las áreas específicas de la socioemocionalidad en las que los alumnos presentan mayor dificultad de acuerdo con su autopercepción, para con ello determinar los temas centrales del curso. Ambas se distribuyeron por redes sociales y se aplicaron también en distintas áreas del campus. El método de muestreo utilizado fue por conveniencia. Las encuestas contaron con preguntas abiertas y cerradas, haciendo uso de la escala Likert.

#### **Encuesta de inteligencia emocional en la UDEM.**

Se realizó una encuesta con el objetivo de indagar la percepción de los alumnos de la UDEM sobre los recursos con los que cuenta la universidad para desarrollar la inteligencia emocional. La encuesta fue de tipo mixto y presentó preguntas abiertas y cerradas. Se decidió enfocar la encuesta únicamente en el concepto de inteligencia emocional, en vez de socioemocionalidad, ya que el Modelo Formativo vigente al 2020 toma este término como la competencia a formar en los estudiantes.

La encuesta fue en línea, y fue enviada por redes sociales a compañeros y amigos. Además, se buscó incrementar la diversidad y cantidad de la muestra para hacerla más representativa, buscando participantes en el Centro de Comunidad Universitaria (CCU) y en el Sombreado del edificio 3 de la UDEM, del 8 al 12 de abril de 2019.

La población encuestada fue de 340 estudiantes de 46 carreras y de todos los semestres de la UDEM, de los cuales 72.9% fueron mujeres y 27.1% fueron hombres. Por otro lado, el 17.4% de los participantes fueron de segundo semestre, el 18.2% de cuarto semestre, el 16.2% de sexto semestre y el 29.1% de octavo semestre y el 7.6% de décimo o más, el resto de los participantes, que forman el 11.5%, se obtuvo de los semestres con número impar, ya que se realizó en el semestre de primavera, comúnmente conformado por los semestres pares.

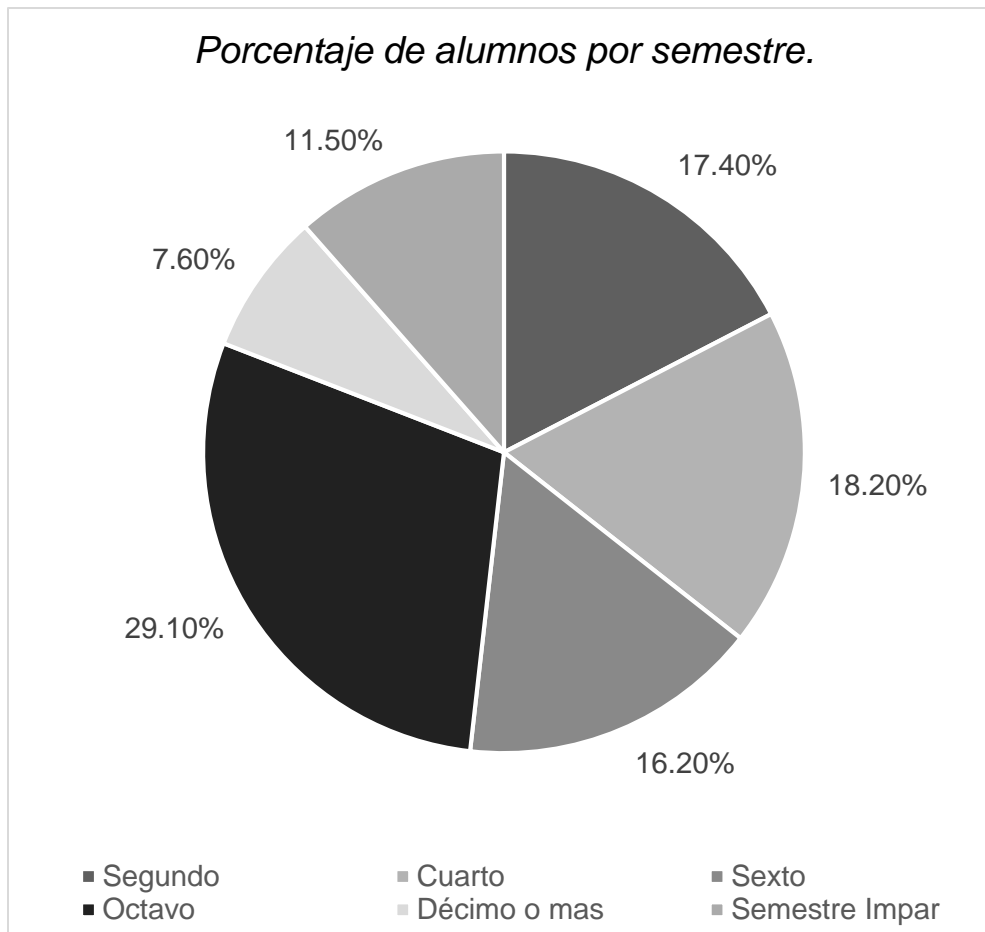


Figura 5. Porcentaje de alumnos por semestre.

Las carreras de las que se obtuvo mayor cantidad de participantes fueron Médico Cirujano Partero (MCP) con 12.9%, Licenciado en Psicopedagogía (LPP) con 10.6%, Arquitectura (ARQ) con 7.9%, y Licenciado en Ciencias de la Educación (LED) con 6.5%.

**Resultados.**

A continuación, se presenta un diagrama en el que se explica el proceso en el que se realizaron las preguntas de la encuesta según las respuestas que los alumnos iban proporcionando:

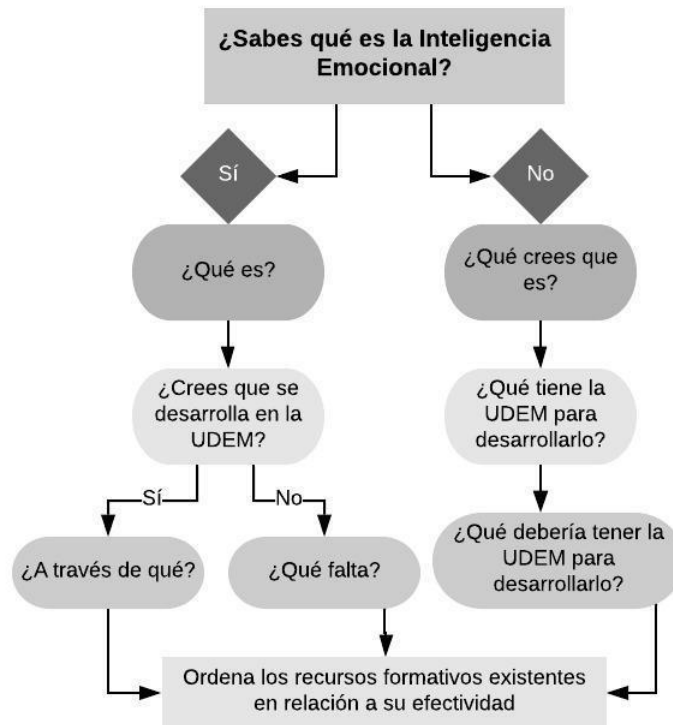


Figura 6. Diagrama de flujo sobre la encuesta de inteligencia emocional.

Se realizó un análisis de cada una de las preguntas mediante la recopilación de las respuestas en diversas tablas, las cuales se pueden encontrar en los apéndices de este proyecto.

La primera pregunta que se realizó fue: “¿Sabes qué es la inteligencia emocional?”. 300 estudiantes (88.2%) contestaron que sí, y 40 (11.8%) que no.

A partir de esto, a los 300 alumnos que contestaron que sí sabían qué es inteligencia emocional, se les preguntó: “¿Qué es la Inteligencia Emocional?”. Esta pregunta fue abierta, con el fin de que los encuestados pudieran poner su definición sobre inteligencia emocional, para saber qué tanto conocen sobre este término. Para el análisis de estas respuestas, se tomaron como base los componentes de inteligencia emocional propuestos por Salovey y Mayer: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Ver Apéndice A). Se eligió esta definición ya que estos autores son los precursores del concepto de inteligencia emocional.

A continuación, se presenta una gráfica de los resultados obtenidos en donde se comparó cada una de las respuestas de los 300 encuestados con estos componentes:

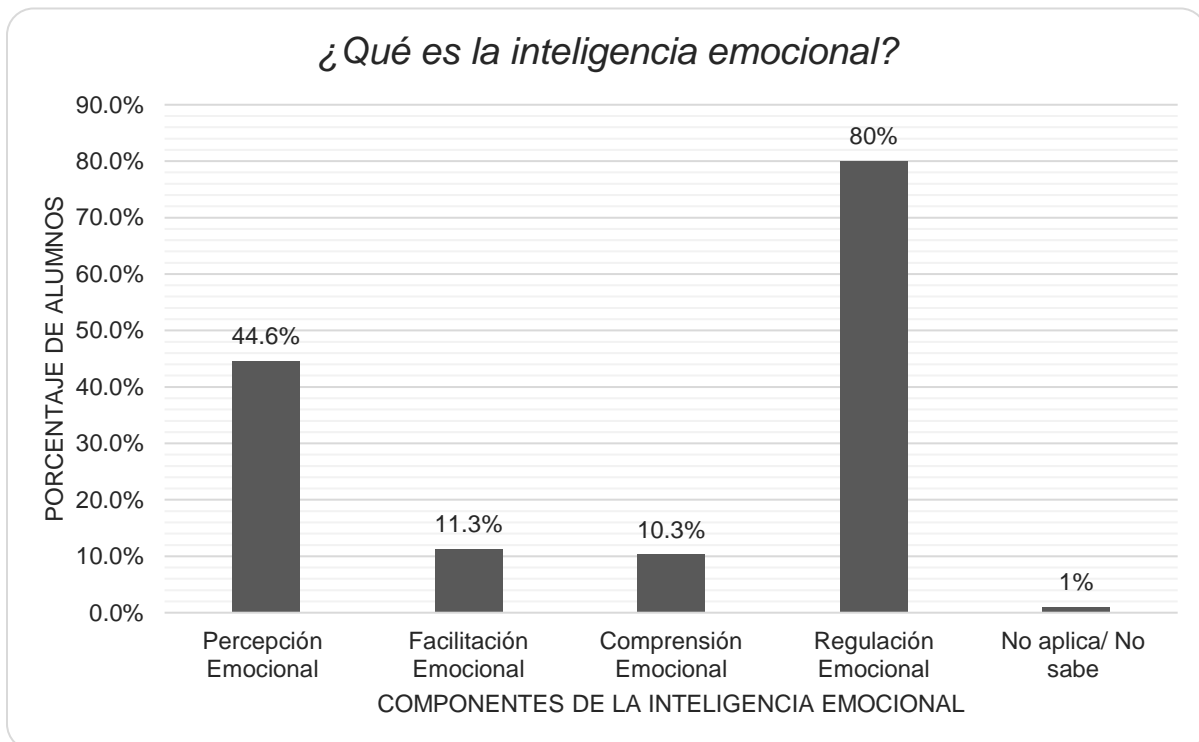


Figura 7. Gráfica de componentes de inteligencia emocional en las respuestas a la pregunta: “¿Qué es inteligencia emocional?”.

De estas respuestas se encontró que 240 alumnos (80%) definen la inteligencia emocional como la regulación, el manejo y el control de las emociones. Para 134 de los estudiantes (44.6%), la inteligencia emocional consiste en reconocer e identificar las emociones propias y ajenas. Por otro lado, 34 estudiantes (11.3%) definen la

inteligencia emocional como pensar, actuar, reaccionar y tomar decisiones basadas en las emociones. Mientras que 31 estudiantes (10.3%) mencionaron que la inteligencia emocional consiste en entender y comprender las emociones que uno siente, así como también de dónde viene. Por último, tres personas (1%) indicaron que no sabían.

Asimismo, cada una de las 300 respuestas se analizó con base en la cantidad de componentes mencionados en la definición de cada encuestado.

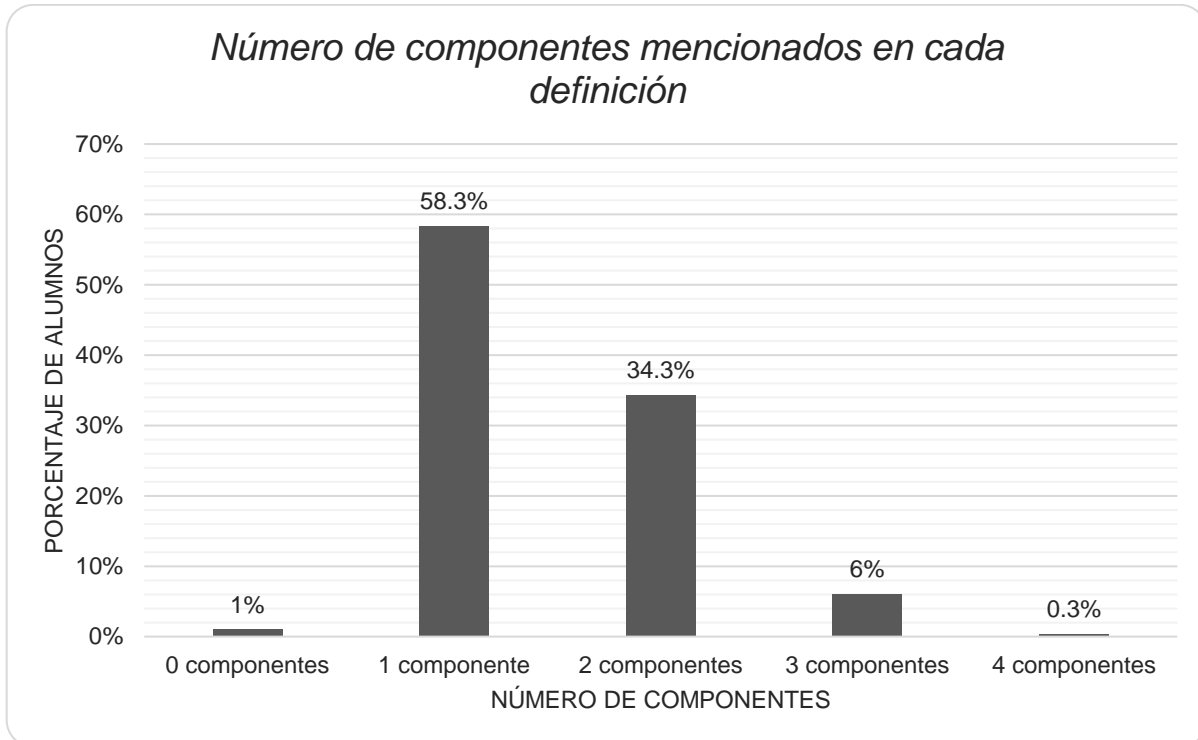


Figura 8. Gráfica de cantidad de componentes de la definición de inteligencia emocional mencionados por los alumnos.

Solamente una persona (0.33%) incluye los cuatro componentes en su definición, 18 personas (6%) abarcan tres componentes, 103 definiciones (35%) contienen dos de los componentes, 175 (58%) incluyen sólo un componente y tres personas (1%), no mencionan ningún componente. Posteriormente a estos 300 alumnos se les preguntó: “¿Crees que en la UDEM has desarrollado la inteligencia emocional?” a lo cual 198 (66%) respondieron que sí, y 102 (34%) respondieron que no.

A los 198 estudiantes que respondieron que sí, se les preguntó: “¿A través de qué has desarrollado la inteligencia emocional en la UDEM?” Estas respuestas se clasificaron en categorías (Ver Apéndice B), y se reflejan en la siguiente figura:

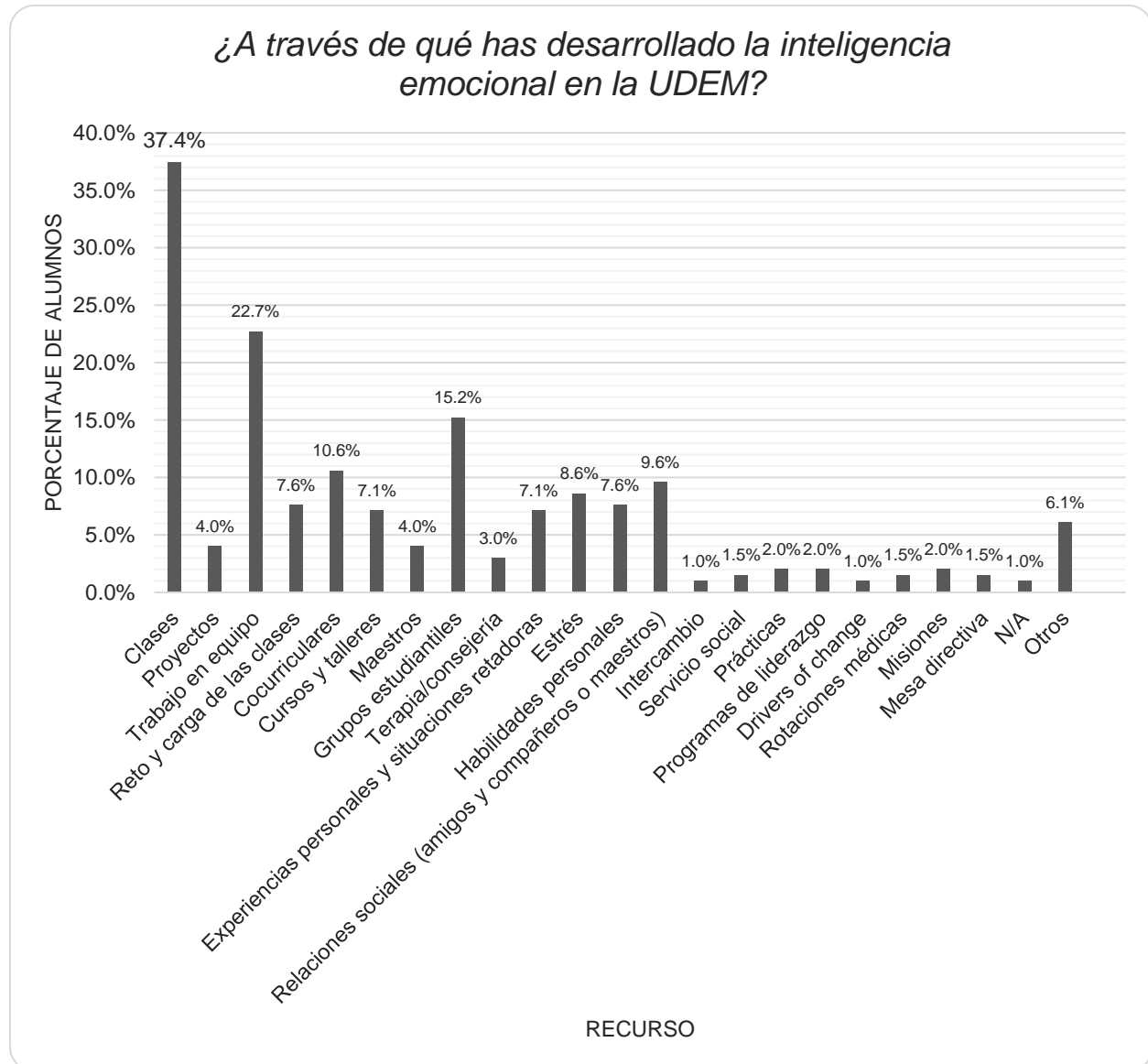


Figura 9. Gráfica de categorías de recursos de las respuestas a la pregunta: “¿A través de qué has desarrollado la inteligencia emocional en la UDEM?”.

Para esta pregunta, 74 alumnos (37.7%) mencionaron que han desarrollado la inteligencia emocional a través de las clases de su carrera, 45 (22.7%) lo han desarrollado a través del trabajo en equipo que se da en distintas clases, grupos y proyectos y ocho (4%) a través de los proyectos y trabajos de sus clases. Los maestros

también fueron mencionados por ocho alumnos (4%), ya que algunos mencionan que el consejo y ejemplo de los maestros es lo que les ha ayudado.

En cuanto a las clases cocurriculares, 21 estudiantes (10.6%) mencionan que les han ayudado a desarrollar la inteligencia emocional, de los cuales cuatro (2%) mencionan la de misiones. Por otra parte, 30 alumnos (15.2%) mencionan que se han formado en inteligencia emocional en grupos estudiantiles o extraacadémicos, de los cuales cuatro (2%) mencionan grupos de liderazgo, tres (1.5%) mencionan la mesa directiva y dos (1%) el programa “Drivers of Change”.

Además, 14 alumnos (7.1%) mencionan haber asistido a cursos y talleres que le han ayudado a desarrollar su inteligencia emocional, y seis (3%) han asistido a ayuda psicológica en el Centro de Tratamiento e Investigación de la Ansiedad (CETIA) o el Centro de Éxito Estudiantil (CEES). Finalmente, las prácticas profesionales tuvieron respuesta de cuatro personas (2%), el servicio social y las rotaciones médicas (de la carrera MCP) tuvieron cada uno tres respuestas (1.5%), y el intercambio en el extranjero dos (1%). Otras respuestas, en total 12 (6.1%), no entraron en ninguna de las categorías mencionadas.

Además, 14 (7.1%) alumnos mencionaron situaciones o experiencias personales retadoras que han vivido dentro y fuera de la UDEM, las cuales han influido de manera indirecta en la formación de su inteligencia emocional.

Por otra parte, 17 (8.6%) mencionan que el estrés que viven, aprender a manejarlo en diferentes situaciones y salir adelante es algo que les ha ayudado a desarrollarse emocionalmente; 15 (7.6%) mencionan también practicar algunas otras habilidades personales como la introspección, el manejo de emociones, “mindfulness” y la organización en general. Aparte, 19 (9.6%) de los estudiantes universitarios mencionan que las relaciones sociales con sus amigos, y con compañeros y maestros les han ayudado a formarse.

Por otro lado, a los 102 estudiantes que respondieron que “no” a la pregunta: “¿Crees que en la UDEM has desarrollado la inteligencia emocional?”, se les cuestionó: “¿Qué falta en la UDEM para ayudarte a desarrollar la inteligencia emocional?” con la finalidad de conocer su perspectiva en relación con las áreas de oportunidad que

presenta la UDEM para apoyar a los estudiantes a desarrollar una inteligencia emocional.

Con base a las respuestas obtenidas de los estudiantes, se crearon distintas categorías con relación a lo que falta dentro de la UDEM (Ver Apéndice C), siendo éstas: talleres, cursos, educación del concepto de inteligencia emocional, cocurriculares, atención psicológica, clases, capacitación docente e interacción entre estudiantes.

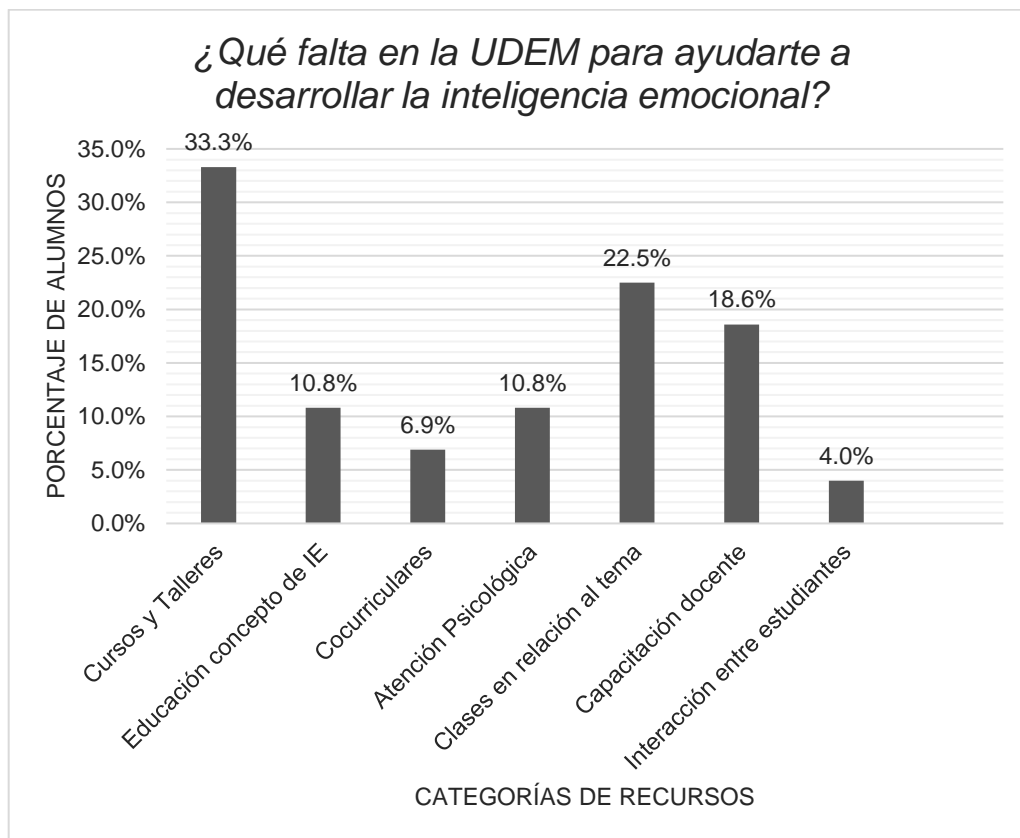


Figura 10. Categorías de recursos en las respuestas a la pregunta: “¿Qué falta en la UDEM para ayudarte a desarrollar la inteligencia emocional?”.

Al analizar los resultados, se llegó a la conclusión de que la mayoría de los alumnos, que corresponden a 34 (33.3%), consideran que uno de los recursos que falta en la UDEM son cursos y talleres con relación al tema de inteligencia emocional. Asimismo, 23 (22.5%) consideran que una de las estrategias que falta dentro de la UDEM es la implementación de clases en relación con la educación de inteligencia emocional. Seguida de esta respuesta, se considera la necesidad de la capacitación



docente con relación al tema de inteligencia emocional, la cual se vio reflejada en 19 respuestas (18.6%).

A los 40 estudiantes que contestaron “no” a la pregunta inicial de la encuesta: “¿Sabes qué es la inteligencia emocional?”, se les cuestionó: “¿Qué crees que es la inteligencia emocional?” y cada una de las respuestas se analizó con base en los componentes de Salovey y Mayer mencionados en la definición de cada encuestado (Ver Apéndice D).



Figura 11. Componentes de inteligencia emocional mencionados en las respuestas a la pregunta: “¿Qué crees que es la inteligencia emocional?”.

Se encontró que 19 estudiantes (47.5%) creen que la inteligencia emocional es el control y el manejo de las emociones, seis (15%) creen que la inteligencia emocional consiste en saber cómo actuar y reaccionar ante diversas situaciones con las emociones, cuatro (10%) creen que la inteligencia emocional consiste en reconocer e identificar las emociones propias y ajenas, dos (5%) creen que consiste en entender y comprender las emociones que uno siente, así como también de dónde vienen. Por último, 12 alumnos (30%) afirmaron que no saben o no lograron dar una definición de inteligencia emocional.

Igualmente, cada una de las respuestas se analizó la cantidad de componentes de la definición de Salovey y Mayer incluidos:

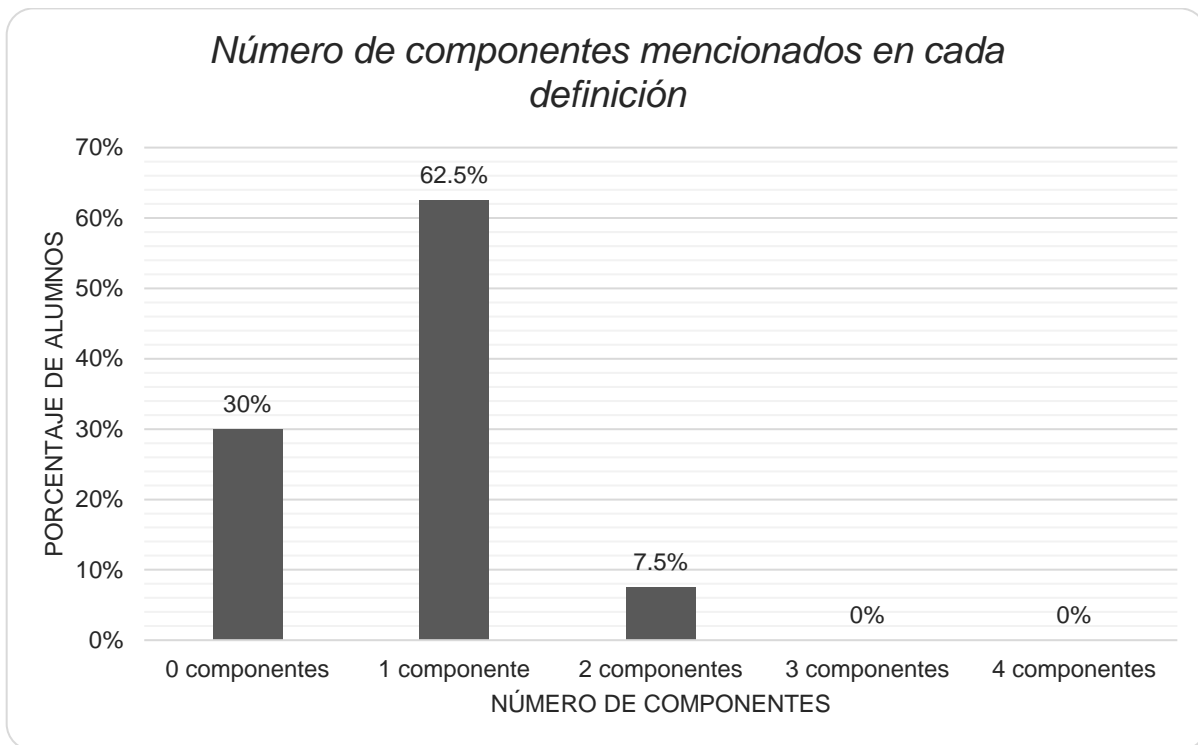


Figura 12. Gráfica de cantidad de componentes de la definición de inteligencia emocional mencionados por los alumnos que no conocen el concepto.

Ninguna respuesta incluye ni cuatro ni tres componentes, tres personas (7.5%) incluyen dos componentes en su definición, 25 (62.5%) toman en cuenta un componente y 12 encuestados (30%) no dieron una definición.

A los mismos 40 alumnos se les preguntó: “¿Qué estrategias tiene la UDEM para formar habilidades, valores o competencias que te ayuden en tu crecimiento personal y emocional o a relacionarte mejor con otras personas?”. Esta fue elaborada con el fin de conocer la perspectiva de los alumnos en relación con las herramientas que son actualmente utilizadas por la UDEM para el reforzamiento de aquellos componentes relacionados a la inteligencia emocional. Con base en las respuestas se crearon distintas categorías que fueron consideradas como las estrategias utilizadas por la UDEM, las cuales, con relación a la percepción de los estudiantes, son: valores, trabajo en equipo, apoyo psicológico, cursos y talleres, grupos estudiantiles,

actividades extracurriculares, cocurriculares, clases, así como aquellos que consideran que no existen estrategias empleadas (ninguno) (Ver Apéndice E).



Figura 13. Gráfica de categorías de recursos en las respuestas a la pregunta “¿Qué estrategias tiene la UDEM para formar habilidades, valores o competencias que te ayuden en tu crecimiento personal y emocional o a relacionarte mejor con otras personas?”.

Después del análisis de las respuestas recolectadas, se encontró que siete estudiantes (17.5%), consideran que la UDEM no cuenta con estrategias empleadas para formar habilidades, valores o competencias que los ayuden en su crecimiento personal y emocional o a relacionarse mejor con otras personas. Seguido de este factor, se mostró que tanto los cursos y talleres, como las clases académicas y las clases cocurriculares fueron consideradas importantes por seis alumnos (15%).

Asimismo, se empleó dentro de la encuesta la pregunta: “¿Qué estrategias crees que debería de tener la UDEM para formar habilidades, valores o competencias que te ayuden en tu crecimiento personal y emocional o a relacionarte mejor con otras personas?”. Esta pregunta fue empleada con la finalidad de conocer la perspectiva de los estudiantes (40) en relación con las herramientas que faltan dentro de la UDEM

para el reforzamiento de los componentes relacionados a la inteligencia emocional. Con base en las respuestas de los alumnos, se elaboraron diferentes categorías para distribuir las respuestas, las cuales conforman las estrategias de: pláticas y conferencias, eventos y talleres, interacción entre estudiantes, atención personal del alumno, atención a la salud emocional, mayor difusión de estrategias actuales, materia o diplomado en inteligencia emocional (Ver Apéndice F).

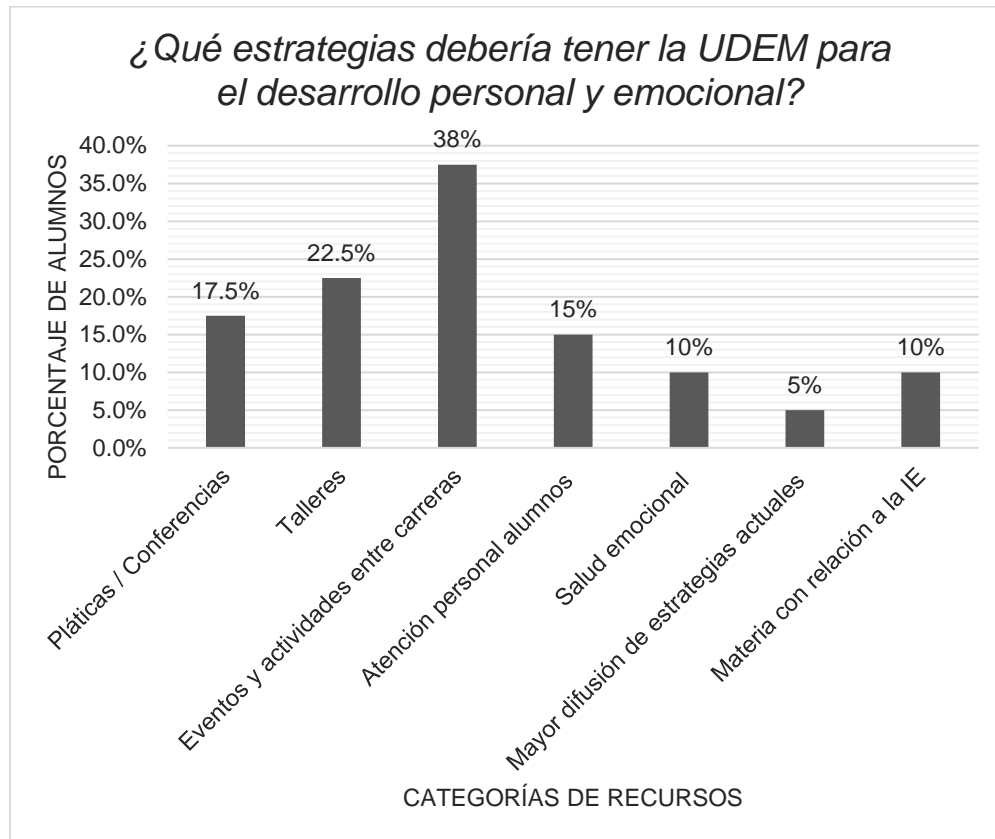


Figura 14. Gráfica de categorías de recursos en las respuestas a la pregunta “¿Qué estrategias debería tener la UDEM para formar habilidades, valores o competencias que te ayuden en tu crecimiento personal y emocional o a relacionarte mejor con otras personas?”.

Después del análisis de los resultados se encontró que, de los 40 alumnos, la mayoría, siendo estos 15 alumnos (38%), mencionaron que la estrategia que debería de emplear la UDEM es generar eventos y actividades en los cuales se pueda llevar a cabo una interacción entre los estudiantes, tanto de la misma carrera como de distintas. La segunda estrategia, que se mostró una mayor cantidad de veces en las respuestas, fue la necesidad de la implementación de talleres en relación con la inteligencia emocional, mencionada por nueve alumnos (22.5%).

Como último punto, se pidió a los 340 encuestados ordenar de menor a mayor, en cuanto a efectividad para el desarrollo de la inteligencia emocional, los seis recursos formativos considerados más relevantes que tiene la UDEM: curriculares, pláticas, talleres, congresos, acompañamiento individual, y grupos estudiantiles.

Para obtener los resultados, con asesoría de un profesor de estadística de la universidad, se clasificaron las respuestas en un rango del 1 al 6 para cada recurso, después, se multiplicó el valor del rango por la cantidad de estudiantes que le asignó ese valor al recurso. Finalmente, con los productos obtenidos se sacó un promedio, dividiendo la suma de los productos entre 340, siendo éste el total de respuestas, para determinar un valor único final para cada uno de los recursos (Ver Apéndice G). A continuación, se presenta una gráfica de estos resultados:

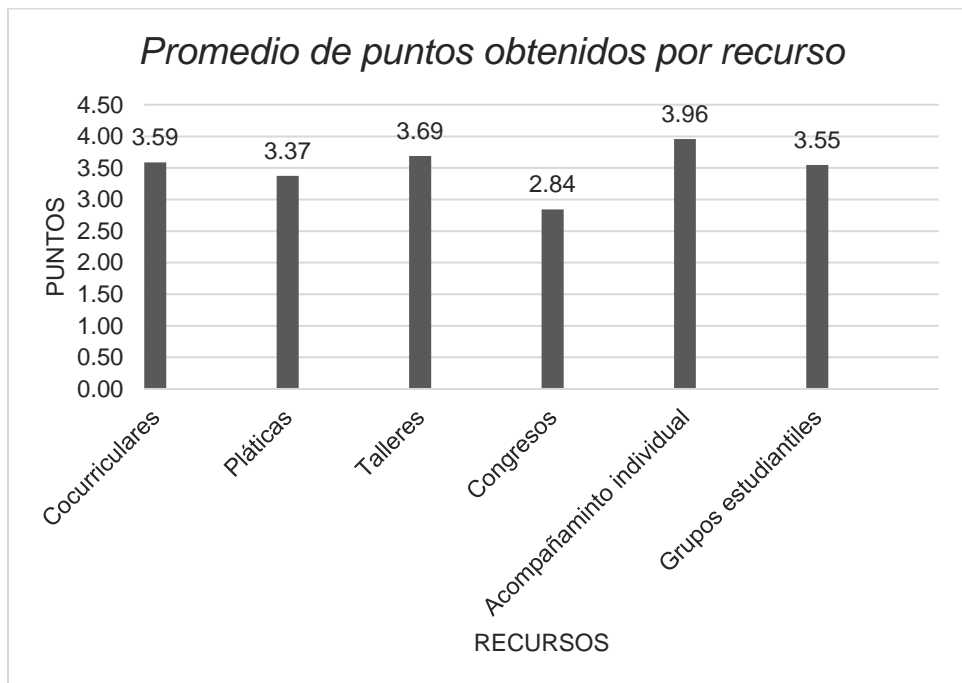


Figura 15. Promedio de puntos obtenidos por recurso formativo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes indican que, en su percepción, el acompañamiento individual (3.96) es el recurso más efectivo para desarrollar la inteligencia emocional, seguido por los talleres (3.69), las curriculares (3.59) y los grupos estudiantiles (3.55); mientras que las pláticas (3.37) y los congresos (2.84) son los recursos menos efectivos.

Sin embargo, el promedio de estas categorías está sesgado, debido a que las respuestas en las categorías de cocurriculares y grupos estudiantiles se encuentran polarizadas, es decir, que tienden a inclinarse a los valores extremos. Por lo tanto, la siguiente figura refleja los valores absolutos de cada categoría, es decir las respuestas dadas por los estudiantes.

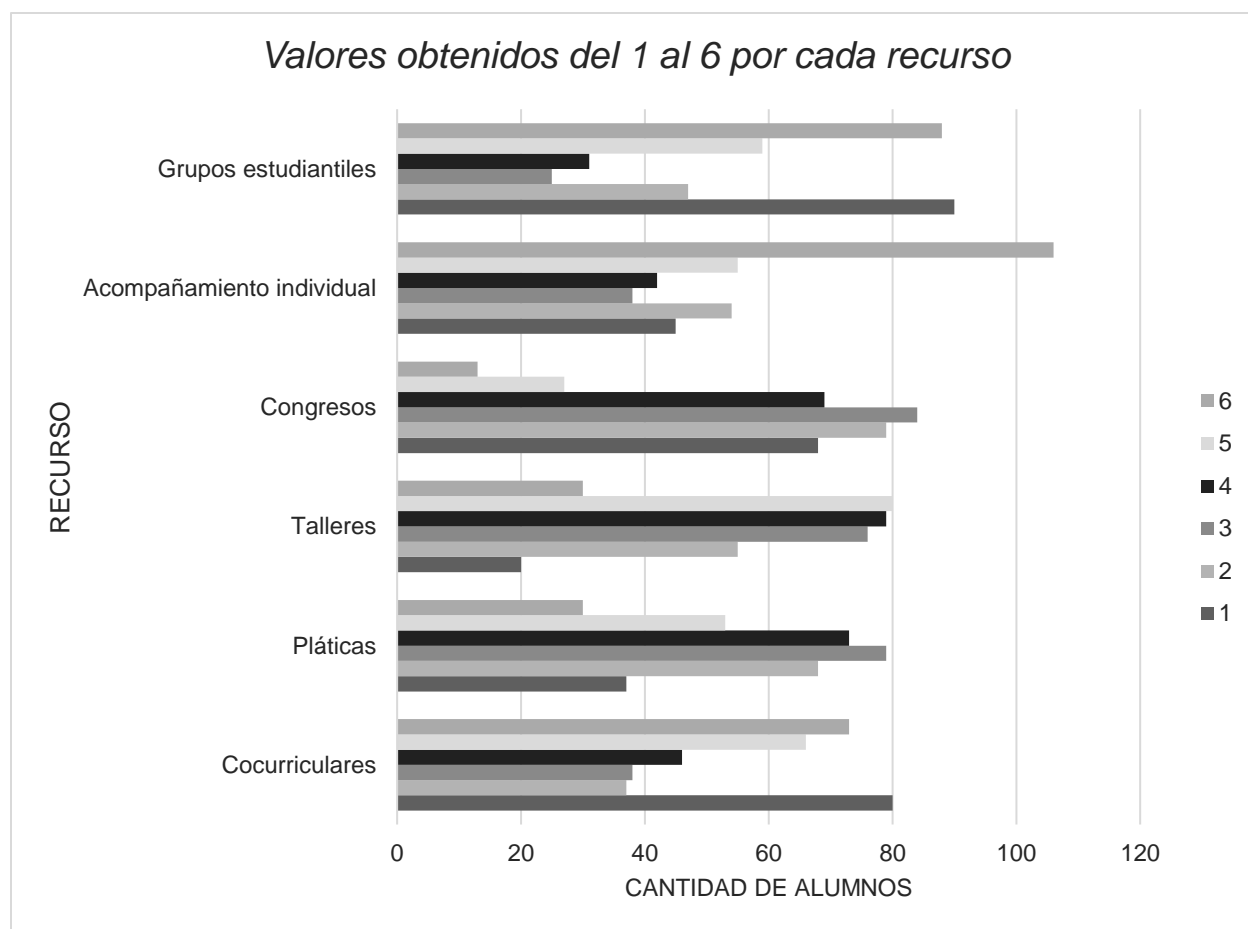


Figura 16. Valores obtenidos del 1 al 6 por recurso formativo.

### **Discusión.**

Tomando en cuenta la definición de Salovey y Mayer, se concluye que los estudiantes de la UDEM no poseen un conocimiento completo sobre la definición de inteligencia emocional, a pesar de que la mayoría de ellos consideraban sí tenerlo. En general, la mayoría de los estudiantes creen que la inteligencia emocional consiste en manejar, regular y controlar las emociones, de igual forma, algunos saben que es la capacidad para identificar y reconocer las emociones propias y ajenas. Esto demuestra que conocen una parte de la definición del concepto. Sin embargo, para poder definir

completamente lo que es la inteligencia emocional es necesario conocer también que ésta incluye la habilidad para pensar, actuar reaccionar y tomar decisiones basadas en las emociones, así como entender y comprender las emociones que uno siente, es decir, saber de dónde vienen.

Del mismo modo, en cuanto a los estudiantes que en un inicio mencionaron que no conocían el concepto, pero que describieron la inteligencia emocional con base a su percepción, se concluye que el conocimiento de los estudiantes es incompleto. La mayor cantidad de estudiantes creen que la inteligencia emocional consiste solamente en manejar, regular y controlar las emociones. Muy pocos creen que la inteligencia emocional también consiste en identificar y reconocer las emociones propias y ajenas; actuar, reaccionar, y tomar decisiones basadas en las emociones; y entender y comprender las emociones. Por otro lado, diversos estudiantes no lograron proporcionar ninguna definición.

Tomando en cuenta lo anterior, se concluye que los estudiantes de la UDEM necesitan aprender y conocer todo lo que abarca el concepto de inteligencia emocional, con el fin de poder aplicarlo en su vida. Hace falta educación emocional ya que muchos creen saber lo que es, sin embargo, lo que los estudiantes saben es sólo una parte.

Por otro lado, según la percepción de los estudiantes, la UDEM sí cuenta con recursos que ayudan a desarrollar la inteligencia emocional, principalmente algunas clases académicas y cocurriculares, el trabajo en equipo que se vive en proyectos y grupos, los grupos estudiantiles con los que cuenta y algunas actividades y talleres. Sin embargo, en las respuestas también se encontró que la tercera parte de los estudiantes considera que la UDEM no tiene recursos para formar la inteligencia emocional y social, por lo que se requiere promocionar los que existen y crear nuevos recursos que sean efectivos y atractivos para todos los estudiantes.

Asimismo, se encontró una relación entre las respuestas de los estudiantes, en cuanto a los recursos que faltan y los que se deberían de tener dentro de la UDEM para promover y formar en la educación de la inteligencia emocional. Estos mismos fueron la falta de cursos y talleres, la falta de clases, de preferencia de tronco común con relación al tema de inteligencia emocional, y la falta de una capacitación docente

con base al tema, con la finalidad de que los maestros y directores puedan lograr un modelamiento de las actitudes en coherencia con el desarrollo de una adecuada inteligencia emocional.

De igual manera, se reflejó que los estudiantes consideran necesaria la interacción entre estudiantes para el logro de una sana inteligencia emocional, así como la creación de eventos y actividades entre carreras, junto con la elaboración de talleres prácticos en relación con el tema. Esto mismo, demuestra la necesidad de los estudiantes con respecto al desenvolvimiento interpersonal, como una estrategia para el afrontamiento a situaciones que generan un crecimiento personal y maduración emocional.

Finalmente, en general, los estudiantes perciben como más útil y eficaz el acompañamiento individual como recurso para el desarrollo de la inteligencia emocional. No obstante, los resultados obtenidos no reflejan una diferencia relevante entre los distintos recursos, a excepción de los congresos, que obtuvo puntuaciones más bajas. De lo anterior se puede interpretar que en realidad todos los recursos tienen una efectividad similar para el desarrollo de la inteligencia emocional. Asimismo, los estudiantes tienen una preferencia indistinta ante los diferentes recursos.

Por otro lado, la similitud en los resultados se puede deber a que, como se menciona en las preguntas anteriores, los estudiantes no cuentan con un verdadero conocimiento sobre el concepto de inteligencia emocional, por lo que la efectividad de los recursos está basada únicamente en un supuesto, y no en una definición correcta y adecuada. Esto a su vez conduce a una percepción errónea de lo que es efectivo o no para el desarrollo de esta inteligencia.

### ***Conclusiones de la primera encuesta.***

Con base en la totalidad de los resultados presentados, se realizó un compendio de las respuestas obtenidas en relación con los recursos identificados como efectivos, según la percepción de los estudiantes, incluyendo tanto los que existen actualmente en la UDEM, como aquellos que se necesitan incorporar (Ver Apéndices H e I). A continuación, se presenta de manera gráfica lo mencionado anteriormente.



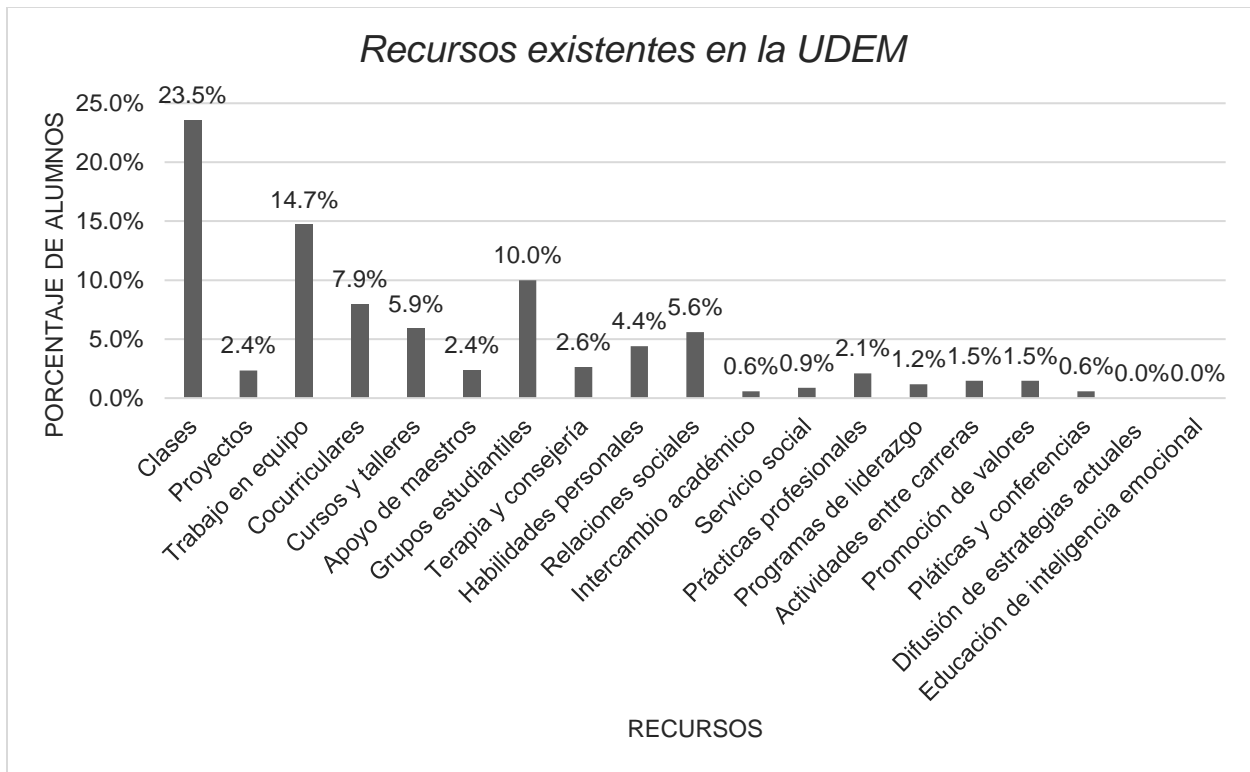


Figura 17. Gráfica de recursos existentes en la UDEM.

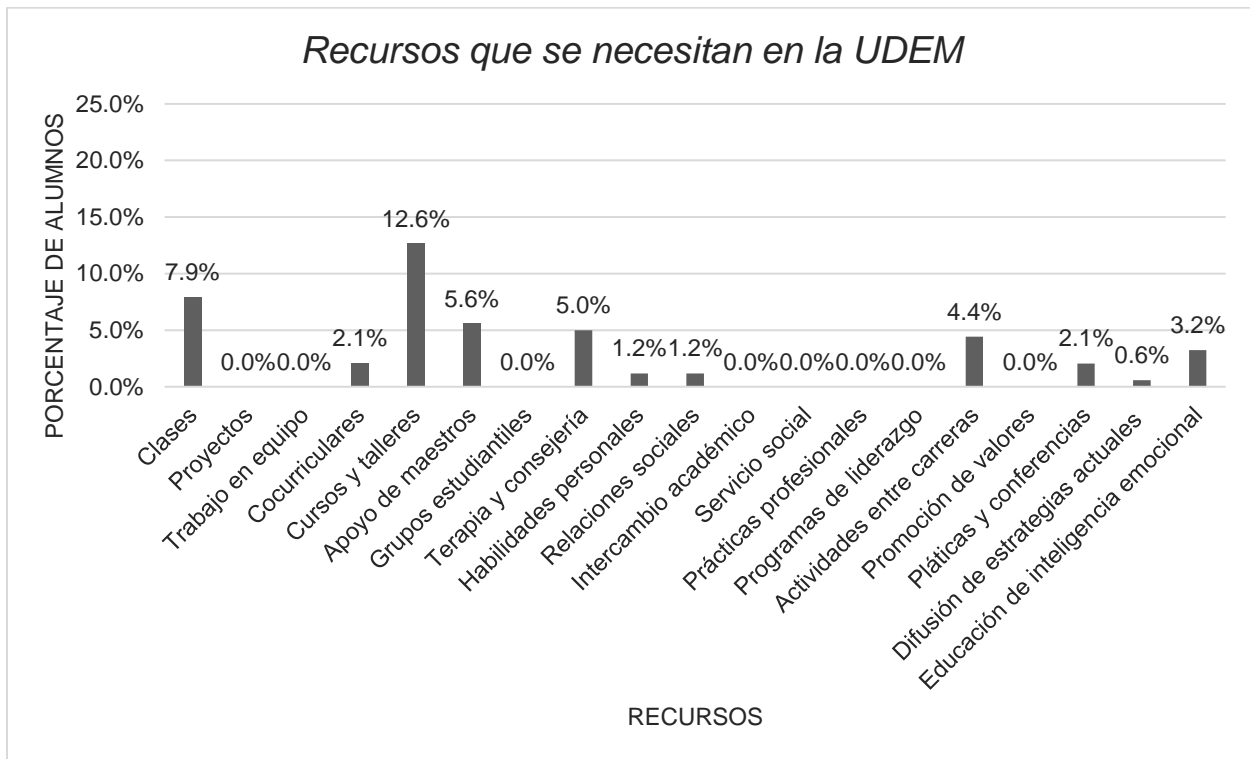


Figura 18. Gráfica de recursos que se necesitan en la UDEM.

En las figuras anteriores, y tomando en consideración las figuras 14 y 15, se puede concluir que la terapia y consejería, es decir el acompañamiento individual y psicológico, es uno de los recursos que se identifica como más efectivo para el desarrollo de la inteligencia emocional, del cual, aunque ya existe, sigue habiendo una necesidad de promoción en la UDEM. Asimismo, los cursos y talleres se perciben como útiles para este fin, sobre los cuales se encuentra que, a pesar de ya existir algunos, los estudiantes consideran que se necesitan más u otros que se enfoquen de manera más específica en este tema. Del mismo modo, se observa que se requiere dar una mayor difusión a los ya existentes, puesto que algunos de los estudiantes no tienen conocimiento de ellos.

Por otro lado, se observa que los alumnos mencionan mucho las clases académicas como recurso para el desarrollo de la inteligencia emocional; no obstante, éstas no se tomarán en consideración, debido a que el proyecto se enfoca únicamente en el ámbito formativo. Sin embargo, esta información resulta útil, ya que algunos estudiantes consideran necesario que se tenga una clase obligatoria para todos en la que se toquen estos temas, por lo cual se consideró realizar un diseño de un curso cocurricular disponible para todos los estudiantes.

También, se identifica el apoyo docente como un recurso importante. Los alumnos mencionan que el acompañamiento y el modelaje del maestro son importantes para propiciar un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional dentro de su vida estudiantil. Debido a esto, se encuentra que existe la necesidad de capacitar a los docentes con relación al tema.

Por último, los resultados incluyen elementos como el trabajo en equipo, las relaciones sociales y las habilidades personales, los cuales se consideran como herramientas que forman parte de los recursos para el desarrollo de la inteligencia emocional. Estos se deben tomar en consideración para futuras implementaciones de recursos formativos.

## **Encuesta de desarrollo de la socioemocionalidad en alumnos de la UDEM.**

Se realizó una segunda encuesta con el objetivo de conocer los componentes de la socioemocionalidad en los cuales los alumnos de la UDEM presentan mayor dificultad de acuerdo con su autopercepción. La encuesta fue cuantitativa, conformada por preguntas divididas en tres áreas de la socioemocionalidad: personal, emocional y social; medidas a través de una escala de tipo Likert, donde las opciones fueron: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

La encuesta se llevó a cabo en línea del 10 al 25 de junio de 2019, y fue distribuida a través de redes sociales con el apoyo de compañeros y amigos. Asimismo, se buscaron participantes en distintas áreas de la universidad, por ejemplo, el Centro de Comunidad Universitaria (CCU), el Sombreado del edificio 3, la biblioteca, los pasillos y las áreas verdes; lo anterior con el fin de incrementar la diversidad de la muestra para hacerla más representativa.

La población encuestada fue de 276 estudiantes de 46 carreras diferentes y de todos los semestres de la UDEM, de los cuales 178 (64.5%) fueron mujeres y 98 (35.5%) fueron hombres.

Por otro lado, siete (2.5%) de los encuestados fueron de primer semestre, 74 (26.8%) de segundo, 13 (4.7%) de tercer semestre, 64 (23.2%) de cuarto, 11 (4%) de quinto, 35 (12.7%) de sexto, diez (3.6%) de séptimo, 44 (15.9%) de octavo, nueve (3.3%) de noveno y nueve (3.3%) de décimo o más.

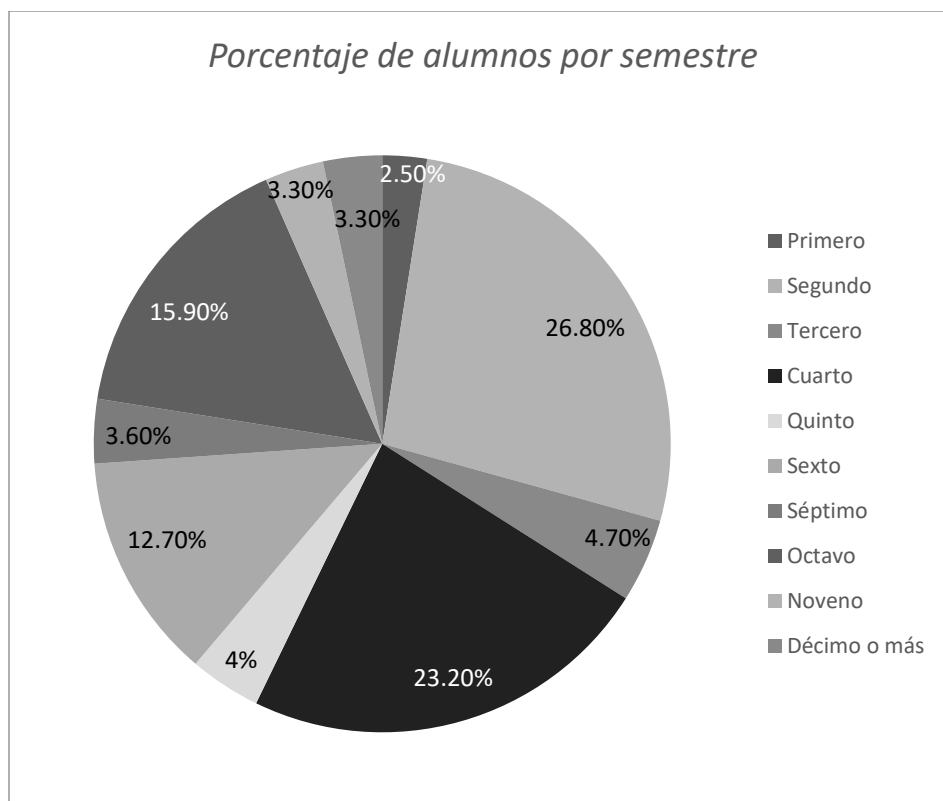


Figura 19. Gráfica de porcentajes de respuestas por semestre.

Las carreras de las que se obtuvo mayor cantidad de participantes fueron Médico Cirujano Partero (MCP) con 62 (22.5%), Ingeniero Industrial y de Sistemas (IIS) con 17 (6.2%), Licenciado en Psicopedagogía (LPP) con 15 (5.4%), Licenciado en Diseño Gráfico (LDG) 14 (5.1%) e Ingeniero Civil (ICI) 12 (4.3%).

Aunque no se clasificó la muestra, debido a que no fue necesario considerando el objetivo de la encuesta en relación con este proyecto, es interesante mencionar que el 23.9% de los estudiantes encuestados son foráneos mientras que el 76.1% no lo son. Además, 28.26% de los alumnos encuestados han formado parte de grupos de alto rendimiento en la universidad en semestres anteriores, 15.58% actualmente participan en uno, y 56.16% nunca ha participado de un grupo de alto rendimiento.

### **Resultados.**

Como se mencionó anteriormente, la encuesta se dividió en tres áreas: personal, emocional y social. En el área personal se incluyeron cuatro afirmaciones, en el área emocional siete y en el área social cuatro, que corresponden a los componentes de la definición de socioemocionalidad establecida para este proyecto.

	Afirmación	Componente
Área Personal	Tengo una imagen positiva de mí mismo	Imagen positiva de sí mismo
	Puedo afrontar y resolver las dificultades que se me presentan	Resiliencia
	Puedo adaptarme fácilmente a cambios y a situaciones nuevas en mi día a día	Adaptabilidad
	Puedo tomar decisiones de manera responsable	Toma de decisiones responsable
Área Emocional	Puedo identificar cómo me siento en diferentes momentos o situaciones (feliz, triste, enojado, asustado, etc)	Identificación emocional
	Puedo comprender por qué me siento feliz, triste, enojado, asustado, etc.	Comprensión emocional
	Puedo manejar y controlar mis emociones de manera adecuada a la situación.	Regulación emocional
	Puedo expresar mis emociones y sentimientos de manera adecuada	Expresión emocional
	Puedo identificar cuando otras personas se sienten felices, tristes, enojadas, asustada, etc.	Identificación emocional en otros
	Puedo comprender la razón de por qué otras personas se sienten felices, tristes, enojadas, asustadas, etc.	Comprensión emocional en otros
	Puedo manejar el estrés de mi vida diaria	Manejo del estrés
Área Social	Puedo relacionarme positivamente con los demás	Desarrollo interpersonal positivo
	Puedo comunicarme de manera honesta, clara y respetuosa con los demás	Comunicación asertiva
	Puedo ponerme en el lugar de los demás, buscando comprenderlos (teniendo empatía)	Empatía
	Respeto a las personas que son o piensan diferente a mí	Respeto a las diferencias individuales

Figura 20. Nombre de los componentes equivalentes a la afirmación utilizada en la encuesta.

En la figura anterior se observan las afirmaciones utilizadas en la encuesta con su respectivo componente de la definición de socioemocionalidad para facilitar su comprensión.

A continuación, se presentan las gráficas de los resultados por área.

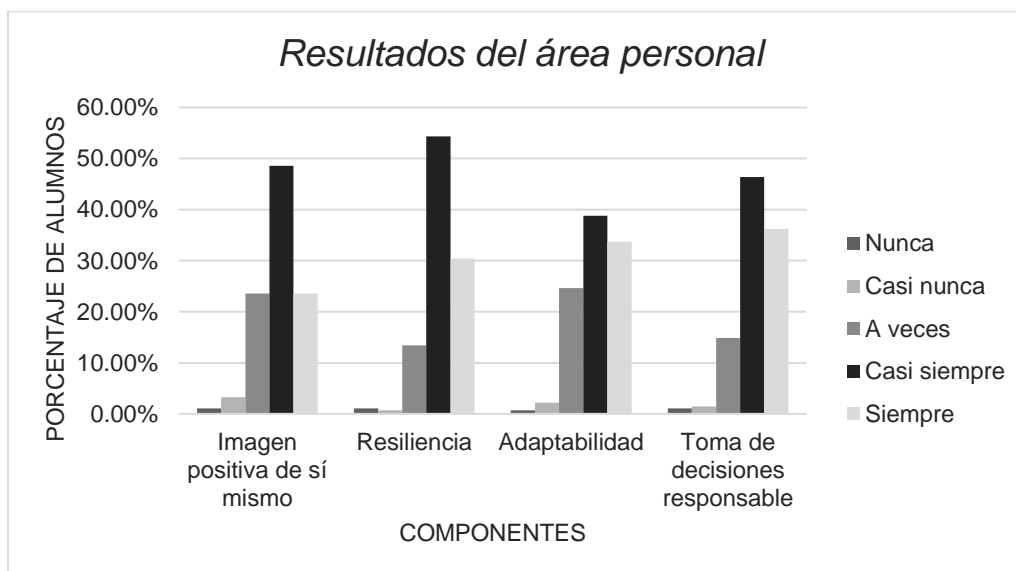


Figura 21. Gráfica de Resultados del área personal.

Del área personal, la primera afirmación fue: “Tengo una imagen positiva de mí mismo”, de la cual se obtuvo que tres de los estudiantes (1.09%) nunca la tienen,

nueve (3.26%) respondieron que casi nunca, 65 (23.55%) a veces, 134 (48.55%) casi siempre y 65 (23.55%) siempre.

En la afirmación: “Puedo afrontar y resolver las dificultades que se me presentan”, se encontró que tres estudiantes (1.09%) respondieron nunca, dos (0.72%) casi nunca, 37 (13.41%) a veces, 150 (54.35%) casi siempre y 84 (30.43%) siempre.

Para la afirmación: “Puedo adaptarme fácilmente a cambios y a situaciones nuevas en mi día a día”, se encontraron las siguientes respuestas: dos estudiantes (0.72%) respondieron nunca, seis (2.17%) casi nunca, 68 (24.64%) a veces, 107 (38.77%) casi siempre y 93 (33.70%) siempre.

En cuanto a la última afirmación del área personal: “Puedo tomar decisiones de manera responsable”, se obtuvieron las siguientes respuestas: tres alumnos (1.09%) contestaron que nunca, cuatro (1.45%) casi nunca, 41 (14.86%) a veces, 128 (46.38%) casi siempre y 100 (36.23%) siempre.

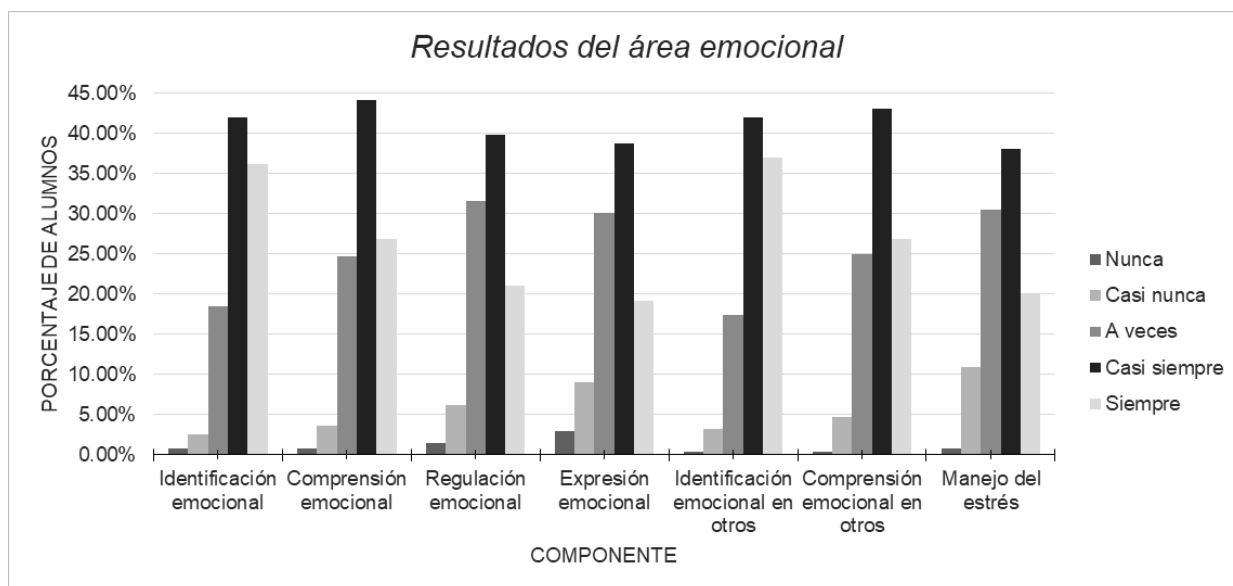


Figura 22. Gráfica de resultados del área emocional.

Respecto al área emocional, la primera afirmación fue: “Puedo identificar cómo me siento en diferentes momentos o situaciones (feliz, triste, enojado, asustado, etc.)”, donde dos estudiantes (0.72%) respondieron que nunca, siete (2.54%) casi nunca, 51 (18.48%) contestaron a veces, 116 (42.03%) casi siempre, y 100 (36.23%) siempre.

En las respuestas para la aseveración: “Puedo comprender por qué me siento feliz, triste, enojado, asustado, etc.”, dos estudiantes (0.72%) contestaron nunca, diez (3.62%) casi nunca, 68 (24.64%) a veces, 122 (44.20%) respondieron casi siempre y, 74 (26.81%) siempre.

Ante la afirmación: “Puedo manejar y controlar mis emociones de manera adecuada a la situación”, cuatro personas (1.45%) contestaron nunca, 17 (6.16%) casi nunca, 87 (31.52%) contestaron que a veces, 110 (39.86%) casi siempre y 58 (21.01%) siempre.

Para la afirmación: “Puedo expresar mis emociones y sentimientos de manera adecuada”, ocho estudiantes (2.90%) contestaron que nunca, 25 (9.06%) casi nunca, 83 (30.07%) a veces, 107 (38.77%) casi siempre, y 53 (19.20%) respondieron que siempre.

En la afirmación: “Puedo identificar cuando otras personas se sienten felices, tristes, enojadas, asustada, etc.”, un estudiante (0.36%) dijo que nunca, nueve (3.26%) casi nunca, 48 (17.39%) a veces, 116 (42.03%) casi siempre, y 102 (36.96%) dijeron que siempre.

En las respuestas para: “Puedo comprender la razón de por qué otras personas se sienten felices, tristes, enojadas, asustadas, etc.”, se encontró que un estudiante (0.36%) dijo que nunca, 13 (4.71%) casi nunca, 69 (25%) a veces, 119 (43.12%) casi siempre, y 74 (26.81%) afirmaron que siempre.

Por último, para la aseveración: “Puedo manejar el estrés de mi vida diaria”, dos estudiantes (0.72%) mencionaron que nunca, 30 (10.87%) casi nunca, 84 (30.43%) a veces, 105 (38.04%) casi siempre, y 55 (19.93%) dijeron que siempre.

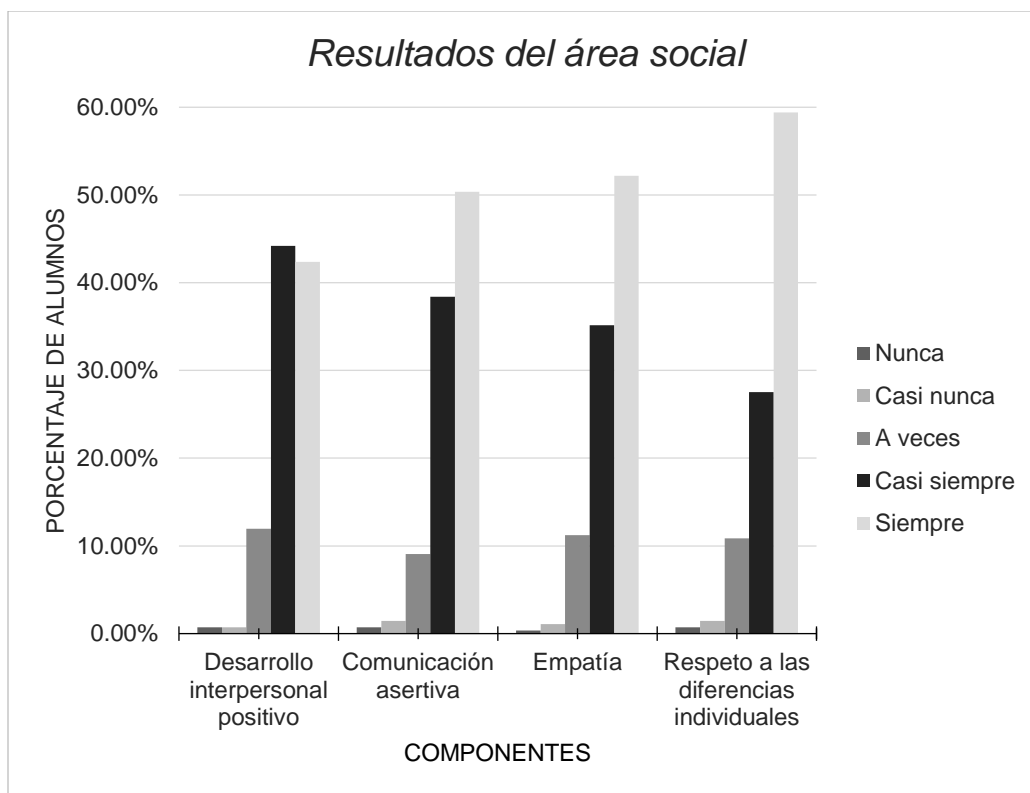


Figura 23. Gráfica de resultados del área social.

En la sección de preguntas del área social, para la afirmación “Puedo relacionarme positivamente con los demás”, dos alumnos (0.72%) respondieron que nunca, dos (0.72%) casi nunca, 33 (11.96%) mencionaron que a veces, 122 (44.20%) casi siempre y 117 (42.39%) contestaron que siempre.

Para la segunda afirmación de esta área: “Puedo comunicarme de manera honesta, clara y respetuosa con los demás”, dos estudiantes (0.72%) contestaron que nunca, cuatro (1.45%) casi nunca, 25 (9.06%) a veces, 106 (38.41%) mencionaron que casi siempre, y 139 (50.36%) dijeron que siempre.

En las respuestas para la tercera afirmación: “Puedo ponerme en el lugar de los demás, buscando comprenderlos (teniendo empatía)”, se encontró que un estudiante (0.36%) dijo que nunca, tres (1.09%) casi nunca, 31 (11.23%) dijeron que a veces, 97 (35.14%) casi siempre, y 144 (52.17%) respondieron que siempre.

Para la última afirmación del área social: “Respeto a las personas que son o piensan diferente a mí”, dos estudiantes (0.72%) contestaron que nunca, cuatro



(1.45%) casi nunca, 30 (10.87%) a veces, 76 (27.54%) respondieron que casi siempre, y 164 (59.42%) dijeron que siempre.

### ***Discusión.***

En los resultados de la encuesta se obtuvieron altos porcentajes de estudiantes que respondieron con “siempre” y “casi siempre” a las afirmaciones del cuestionario. Por lo anterior, y debido a que el objetivo es encontrar los componentes de la socioemocionalidad en los que hay mayor dificultad entre los estudiantes, con la asesoría de un experto en investigación cuantitativa, se decidió sumar la cantidad y porcentaje de las respuestas “nunca” y “casi nunca” para analizar los resultados. Una vez obtenidas las sumas, se tomaron en cuenta los componentes con los resultados más altos para determinar las áreas que necesitan más atención y apoyo.

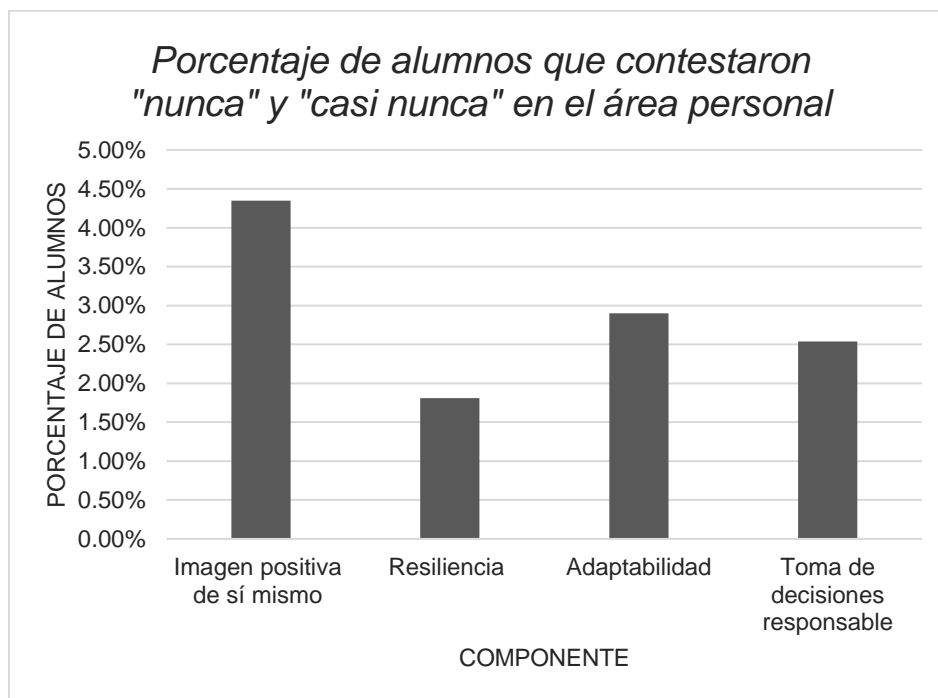


Figura 24. Gráfica de porcentaje de alumnos que contestaron “nunca” y “casi nunca” en el área personal.

En cuanto al área personal, se identificó que los alumnos muestran mayor dificultad en relación con la imagen positiva de sí mismos, ya que 12 (4.35%) de ellos contestaron “nunca” y “casi nunca”. Seguido de este componente, se muestra que a ocho alumnos (2.90%) se les dificulta adaptarse a cambios y situaciones nuevas dentro de su día a día.

Por otro lado, los componentes en los que los alumnos muestran tener menor dificultad son la toma de decisiones de manera responsable y la resiliencia, ya que solo siete estudiantes (2.54%) lo presentan en el primer factor y cinco (1.81%) en el segundo.

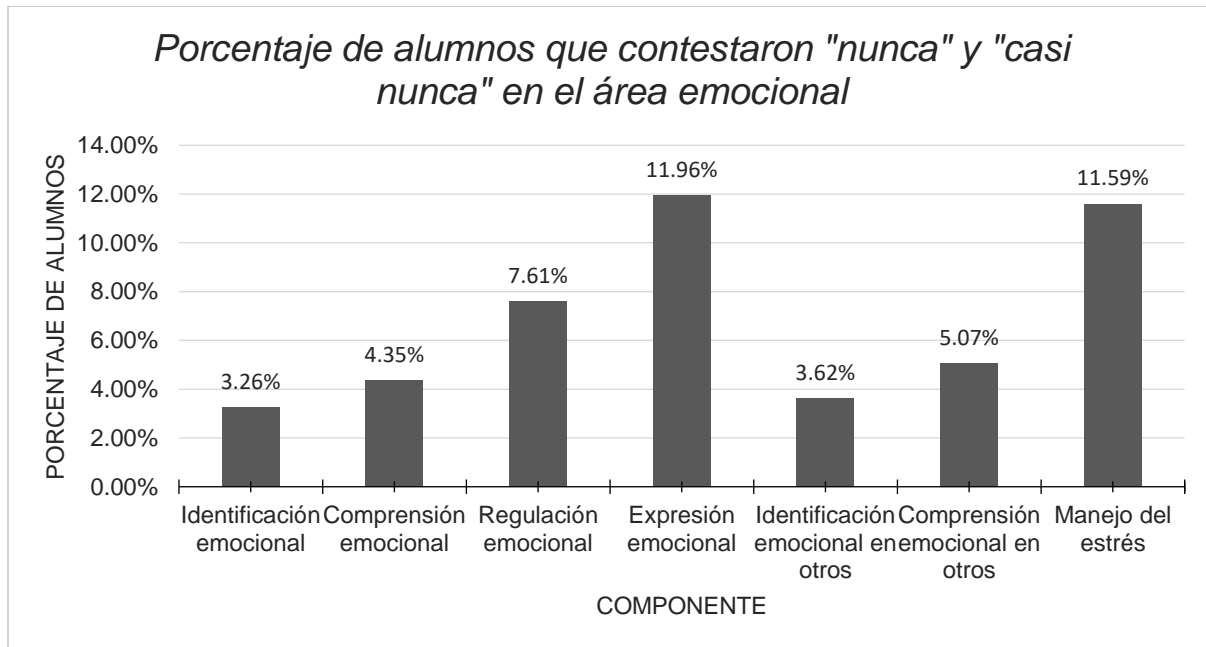


Figura 25. Gráfica de porcentaje de alumnos que contestaron “nunca” y “casi nunca” en el área emocional.

Con respecto al área emocional, se observa que los alumnos presentan mayor dificultad al momento de expresar sus emociones y sentimientos de manera adecuada y de manejar el estrés de su vida diaria, siendo 33 (11.96%) y 32 (11.59%) estudiantes respectivamente quienes marcaron como “nunca” y “casi nunca” el poder hacerlo. El siguiente punto que representa dificultad para ellos es la regulación emocional, siendo 21 estudiantes (7.61%) los que lo indican.

Por otro lado, lo que se refleja como áreas de menor dificultad para los alumnos son la identificación y comprensión de las emociones, tanto en uno mismo como en los demás, ya que se obtuvieron los siguientes valores: nueve estudiantes (3.26%), lo indicaron para identificación emocional, diez (3.62%) para la identificación emocional en otros, 12 (4.35%) para la comprensión emocional, y 14 (5.07%) para la comprensión emocional en otros.

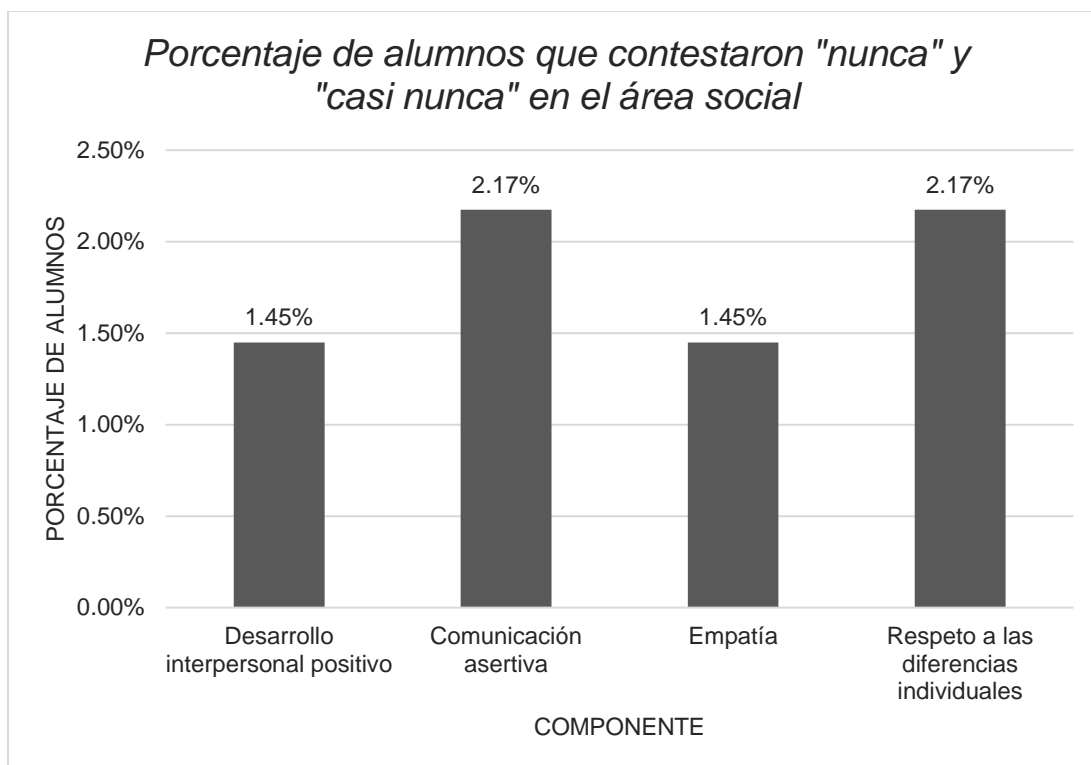


Figura 26. Gráfica de porcentaje de alumnos que contestaron “nunca” y “casi nunca” en el área social.

En todos los componentes evaluados del área social se encontró un muy bajo porcentaje de respuestas de “nunca” y “casi nunca”. Por lo que se puede concluir que, en general, los alumnos no tienen tanta dificultad en el área social, pues la mayoría se relaciona positivamente con los demás

Más específicamente, dentro de esta área se encontró que a los estudiantes se les dificulta más tener una comunicación asertiva y respetar a las personas que piensan diferente a ellos, siendo seis alumnos (2.17%) quienes respondieron con “nunca” y “casi nunca” en cada uno de estos componentes. Sin embargo, estos porcentajes son bajos, por lo que no llevan a concluir que haya un problema significativo en estos aspectos.

Los aspectos en los que menos dificultad tienen los estudiantes son el manejo adecuado y positivo de sus relaciones interpersonales y la capacidad de tener empatía hacia otros; teniendo como respuestas de “nunca” y “casi nunca” a solamente cuatro estudiantes (1.45%) en ambos componentes.

A continuación, se presenta una figura que incluye el compendio del porcentaje de estudiantes que contestaron “nunca” y “casi nunca” para los componentes de las tres áreas:

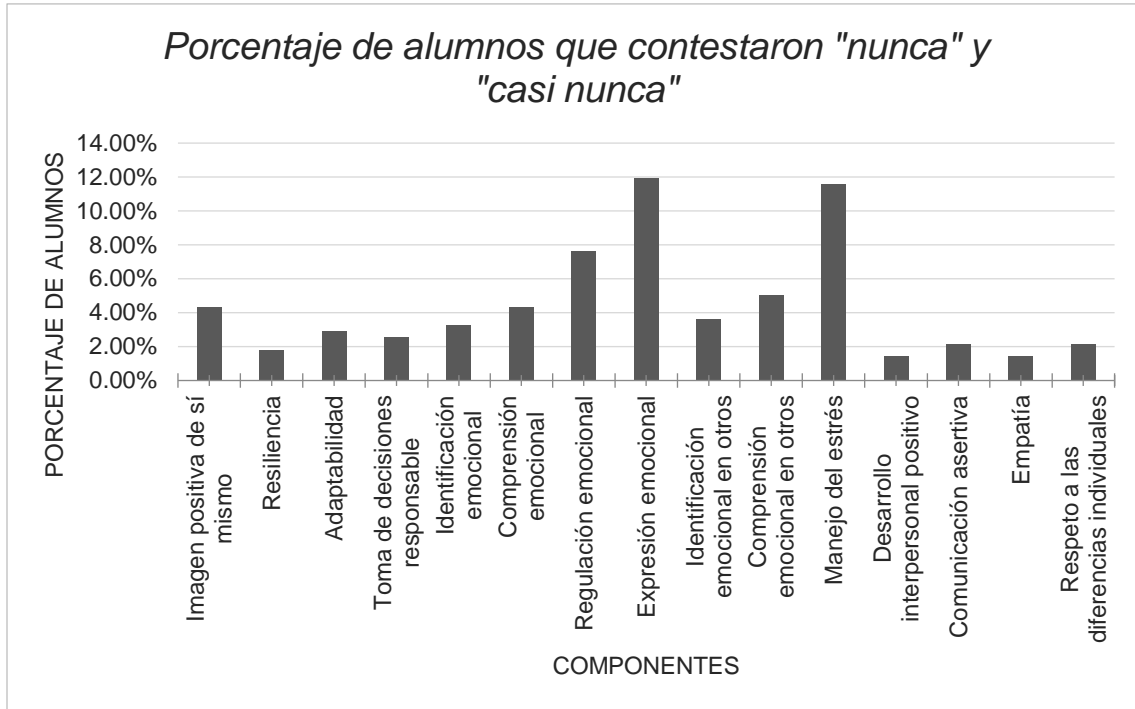


Figura 27. Gráfica de porcentaje de alumnos que contestaron “nunca” y “casi nunca”.

Por otro lado, debido a que la cantidad de alumnos que respondieron “nunca” y “casi nunca” fue baja, se decidió tomar en cuenta las respuestas “a veces” para el análisis de los resultados, los cuales se muestran en la figura siguiente:

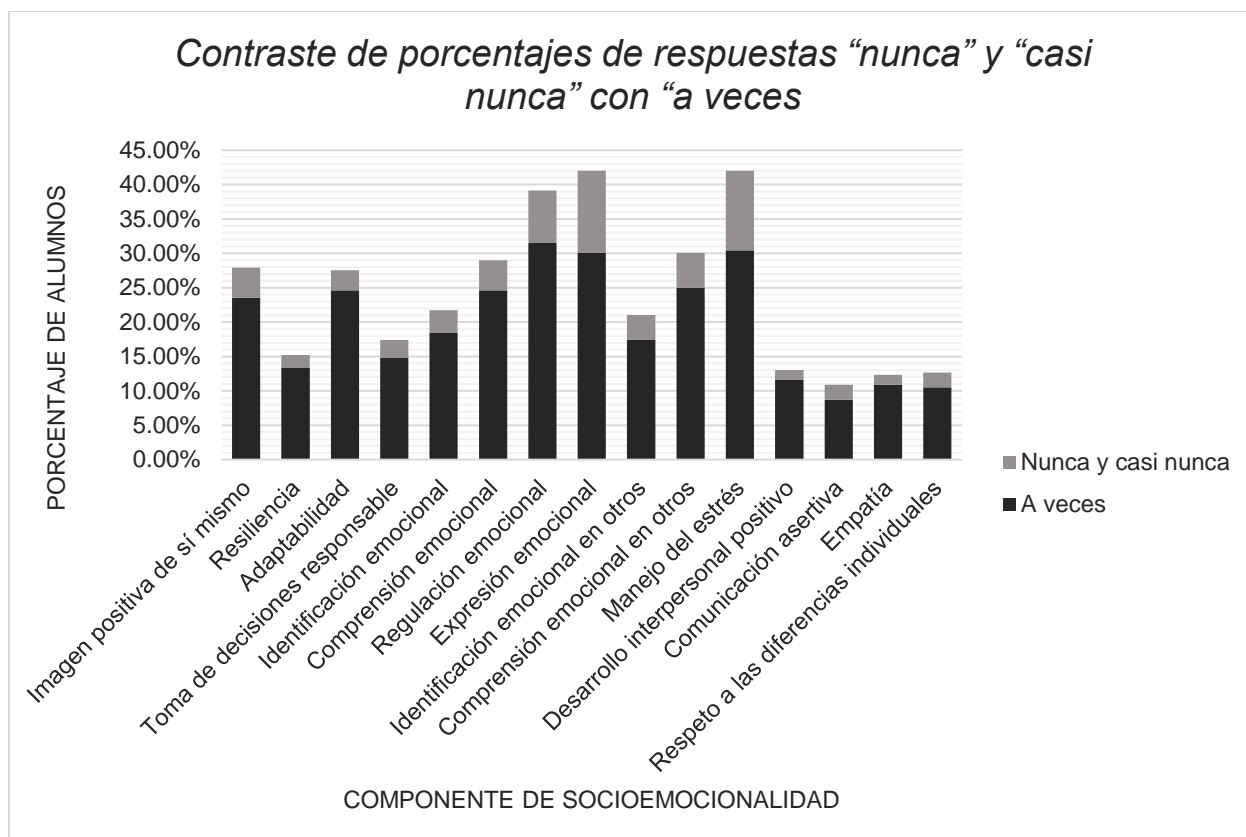


Figura 28. Gráfica de contraste de porcentajes de respuestas “nunca” y “casi nunca” con “a veces”.

Considerando lo anterior, se encontró que los componentes con mayor porcentaje de alumnos que presentan alguna dificultad son expresión emocional y manejo del estrés, ambos con un total de 116 (42.03%), y el componente de regulación emocional, el cual tuvo un total de 108 (39.13%). De forma secundaria, se encuentra que presentan dificultad también en los siguientes componentes: comprensión emocional en otros, del que se obtuvo que 83 (30.07%) no tienen completamente desarrollada esta habilidad, comprensión emocional con 80 (28.99%) alumnos, imagen positiva de sí mismo con 77 (27.90%) y finalmente la adaptabilidad que muestra dificultad en 76 (27.54%) de los alumnos.

A pesar de que los estudiantes que contestaron “nunca” o “casi nunca” tienen una mayor necesidad en los componentes mencionados, se observa que la mayoría de las afirmaciones tiene un porcentaje de respuesta más alto en “a veces”. Aunque estos

alumnos están en menor riesgo, se considera que es una cantidad importante que dice “a veces sí” y “a veces no” usar bien esas estrategias o habilidades.

Sin embargo, la necesidad de aprender y desarrollar estos componentes de la socioemocionalidad existe también para estos alumnos y representan la necesidad de intervención preventiva, para fortalecer las habilidades que ya tienen y desarrollar aún mejor las que no han desarrollado por completo.

### ***Conclusiones de la segunda encuesta.***

En el análisis del porcentaje de respuestas “nunca” y “casi nunca”, se encontró que en el área social no existe una dificultad, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, mientras que el área en que más alumnos tienen dificultad es la emocional. De manera más específica, y considerando todas las áreas, se encontró mayor necesidad en los alumnos en cuanto a la regulación y expresión de las emociones, así como en el manejo del estrés. En menor medida, se encontró como componentes de dificultad la comprensión de las emociones, tanto en uno mismo como en los demás, así como en tener una imagen positiva de sí mismos.

Al incluir en el análisis el porcentaje de respuestas “a veces”, se encontró que es en los mismos componentes anteriormente mencionados, en los que los alumnos presentan mayor necesidad en general; el único que se agregó, por tener una alta cantidad de respuestas, es el componente “adaptabilidad”.

### **Diseño de Propuesta y Prueba Piloto**

De acuerdo con el diagnóstico y la revisión de la literatura, la propuesta del proyecto fue diseñar un curso cocurricular con el objetivo de fomentar el desarrollo de algunos de los componentes de la competencia de la socioemocionalidad en los estudiantes de la Universidad de Monterrey. Todo este proceso se detalla en el capítulo 4 de este proyecto.

El curso se diseñó con base en el método de “Backward Design”, estableciendo objetivos, evidencias generales y específicas, y finalmente, desarrollando actividades para cada sesión del curso, orientadas al cumplimiento de los objetivos.

Después del diseño y desarrollo del curso, se procedió a implementar una prueba piloto, para evaluar la atracción y efectividad de este. Ésta constó de dos sesiones, donde se aplicaron en total siete actividades diferentes a 16 alumnos de la universidad, de diferentes semestres y carreras.

Finalmente, se analizaron los resultados, se realizaron las modificaciones pertinentes, se hicieron las recomendaciones sobre los pasos a seguir sobre el proyecto, y se establecieron las conclusiones de éste.





## **CAPÍTULO 4**

### **PROPUESTA: CURSO COCURRICULAR**

Para elegir la propuesta de este proyecto se tomó como base el análisis de las respuestas de la primera encuesta que se empleó, la cual tuvo como objetivo conocer la percepción de los estudiantes de la UDEM, sobre los recursos con los que cuenta la universidad para desarrollar la inteligencia emocional. A partir de los resultados, se enlistaron los recursos formativos más relevantes y recurrentes, los cuales fueron: acompañamiento individual y psicológico, cursos y talleres, clases y cocurriculares, y el apoyo docente.

Se analizó la viabilidad y el impacto de cada uno con el fin de elegir el más apropiado en relación con el objetivo del proyecto. De este modo, se llegó a la conclusión de que la mejor opción es el diseño de un curso cocurricular para los estudiantes de la UDEM, en el que se aborde específicamente los componentes de la competencia de la socioemocionalidad. Además, en este curso cocurricular se tomó en cuenta en las actividades, una de las categorías importantes mencionadas por los alumnos, que fue la necesidad de propiciar la interacción y relación entre estudiantes, para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Asimismo, dentro del curso, se buscó tener como parte fundamental el acompañamiento individual dentro de la relación maestro-alumno, debido a que esta estrategia fue el recurso más destacado en las respuestas de la encuesta. Esto se refleja en el seguimiento, disponibilidad, apertura y retroalimentación constante del maestro con cada uno de los estudiantes, lo cual se establecerá como parte del perfil del maestro.

Por otro lado, para la realización de este proyecto se realizó una búsqueda de los modelos de diseño instruccional existentes, para analizarlos, y así decidir cuál utilizar para el diseño del proyecto. Se tomó como referencia el modelo de diseño instruccional ADDIE, ya que incluye los pasos considerados adecuados para el objetivo final del proyecto. Lo anterior, dado a que permitió iniciar con un análisis e investigación

para, posteriormente, lograr el diseño, desarrollo, implementación de la prueba piloto, y evaluación de la propuesta.

Asimismo, se llegó a la conclusión de que el modelo más adecuado para el diseño del curso es el de “Backward Design”, debido a que es uno de los más actuales en relación con su metodología empleada, ya que brinda claridad en el diseño instruccional.

Esta metodología es útil para el proyecto ya que propone primero establecer el objetivo general del curso, así como los correspondientes a las distintas unidades y temas que las componen. Esto permite tener más claridad en lo que se desea que los alumnos conozcan y puedan hacer al final del curso. Después de esto, se definen las evidencias de aprendizaje que permiten evaluar de forma clara y concreta si el alumno cumplió los objetivos. Lo diferente e importante es que esto se establece previo al diseño y desarrollo de las actividades, para que éstas estén alineadas a los objetivos y las evidencias, y así aseguren la adquisición de las competencias de los temas del curso.

Complementando el método de “Backward Design” propuesto para el diseño de actividades, se consideró importante tomar en cuenta el Modelo de los Nueve Eventos de Instrucción de Gagné para la planeación de las sesiones. Esto debido a que ayudan a propiciar el aprendizaje significativo y que se transfiera a sus vidas, por el hecho de ser tan completo y de involucrar aspectos como captar la atención, práctica, retroalimentación y evaluación. Sin embargo, estos solo fueron de inspiración para la planeación y no se encuentran de manera explícita en todas las sesiones.

## **Diseño**

El curso cocurricular se diseñó partiendo de la teoría investigada sobre inteligencia emocional, competencia emocional y competencias socioemocionales. Además, se tomaron en consideración distintos programas, intervenciones y estrategias que se han aplicado en diferentes partes del mundo, los cuales fueron previamente investigados.

Tal como se describió en el capítulo 1, para este proyecto se utilizó la competencia de socioemocionalidad, en vez de inteligencia emocional, debido a que así es como se plantea en el nuevo plan de Competencias Transversales de la Universidad de Monterrey.

Para poder diseñar un curso cocurricular, fue necesario conocer los requerimientos, estructura y formato de un curso cocurricular en la UDEM. Para esto se tuvo una cita con la Dra. Alicia Cantón y la Mtra. María Guadalupe López, coordinadora del Modelo Formativo de la UDEM. La información obtenida fue la siguiente: el número de sesiones, la duración del curso y las horas presenciales de clase en el semestre, que se tomaron en consideración para el diseño, así como la asignación del curso al bloque de Crecimiento Personal, debido al objetivo y contenido que se abarcará.

Para comenzar el diseño del curso, primeramente, se tuvo que elegir el contenido de éste. Esto se determinó considerando los resultados de la segunda encuesta de diagnóstico, cuyo objetivo fue conocer los componentes de la socioemocionalidad en los cuales los alumnos de la UDEM presentan mayor dificultad, según su autopercepción.

Los principales temas que se seleccionaron para el curso fueron la expresión y regulación emocional. Se consideró necesario agregar también los elementos de identificación y comprensión emocional, tanto en uno mismo como en los demás, debido a que son necesarios para lograr la regulación y adecuada expresión de las emociones. De igual manera, se incluyó de manera particular el tema de manejo del estrés, ya que fue un componente que destacó como dificultad entre las respuestas proporcionadas por los estudiantes.

Asimismo, se decidió incluir en la primera parte del curso los temas de autoconocimiento y autoestima, para lograr que el alumno reconozca su valor y genere una imagen positiva de sí mismo. Estos elementos forman una parte fundamental del núcleo de la personalidad, y al incluirlos en el curso, se buscó facilitar y complementar la adquisición de los conocimientos y habilidades de los temas posteriores del programa.

De este modo, se dio el nombre de “Emotional Hacks” al curso, y se dividió su contenido en tres unidades. La primera unidad, titulada “Quién Soy Yo”, incluye los temas de autoconocimiento y autoestima. La segunda unidad, llamada “Bases de la Inteligencia Emocional”, abarca los temas de identificando mis emociones, identificando las emociones de los demás, comprensión emocional, y comprender las emociones de otros. Finalmente, la unidad tres, titulada “Gestión Emocional”, está compuesta por la expresión emocional, la regulación emocional y el manejo del estrés. Se

Posteriormente, se consideró que el semestre tiene una duración de 16 semanas, y en cada una se imparten dos sesiones de 80 minutos cada una, teniendo un total de 32 sesiones. Se decidió diseñar la clase en modalidad presencial, sugiriendo que el grupo sea conformado por una cantidad de entre 15 y 20 alumnos, para asegurar el seguimiento personal del profesor-alumno y fomentar el trabajo colaborativo.

Como se mencionó anteriormente, para el diseño y desarrollo de las 32 sesiones del curso, se tomó como base el modelo instruccional de “Backward Design”. Por lo tanto, siguiendo los pasos de este modelo, en primer lugar, se establecieron el objetivo general de la materia, el objetivo de cada unidad y los objetivos específicos de cada tema. Después, se determinaron las evidencias de aprendizaje necesarias para, a partir de ello, definir qué actividades se harían para lograr los objetivos. Por último, se diseñaron las actividades de cada sesión de forma teórica y práctica.

Con base a lo anterior, a continuación, se presenta la distribución del contenido del curso, en el que se incluye el objetivo general, los objetivos particulares y específicos del curso:

<b>Objetivos del curso "Emotional Hacks"</b>			
<b>Objetivo general:</b> Incrementar sus habilidades de autoconocimiento, autoestima, identificación y comprensión emocional de uno mismo y de otros, expresión y regulación emocional y manejo del estrés, pertenecientes a la competencia de socioemocionalidad, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.			
<b>Unidad</b>	<b>Objetivo particular de la unidad</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivo específico</b>
	El alumno será capaz de...		El alumno será capaz de...
1. Quién soy yo	Incrementar la conciencia de su identidad personal, con el fin de propiciar su bienestar integral.	Autoconocimiento	Identificar sus fortalezas y debilidades, así como su temperamento y carácter, con el fin de conocerse de una manera más profunda, facilitando el amor propio.
		Autoestima	Identificar cómo es su autoestima y adquirir estrategias que ayuden al desarrollo de la imagen positiva de sí mismo, para empoderarse y tener una vida de plenitud.
2. Bases de la Inteligencia Emocional	Conocer y mejorar sus habilidades básicas de la inteligencia emocional, para facilitar la relación con sí mismo, la empatía y la calidad de las relaciones interpersonales.	Identificando mis emociones	Identificar sus propias emociones en su vida diaria, para posteriormente lograr manejarlas.
		Identificando las emociones de los demás	Desarrollar estrategias para mejorar la identificación de las emociones de otras personas, con el fin de lograr posteriormente comprenderlas.
		Comprensión emocional	Desarrollar habilidades para comprender el origen de sus emociones, generar autoconciencia y autoempatía, con el fin de favorecer la regulación de las mismas.
		Comprender las emociones de otros	Adquirir herramientas para comprender las emociones de otras personas, para favorecer la calidad de sus relaciones sociales.
3. Gestión emocional	Gestionar de manera más efectiva sus emociones, con el fin de alcanzar una mayor satisfacción en todas las dimensiones de su vida.	Expresión emocional	Ser consciente de cómo expresa sus emociones, y conocer la importancia de expresarlas adecuadamente, para posteriormente llegar a la regulación y expresión asertiva de ellas.
		Regulación emocional	Conocer y desarrollar estrategias que propician la regulación y expresión asertiva de sus emociones, con el fin de tener mayor estabilidad emocional y

Figura 29. Objetivos del curso.

Como se observa en la figura anterior, los temas fueron planteados en un orden específico, con la finalidad de que los temas abordados tuvieran una continuidad y

seguimiento adecuados. Estos objetivos incluyen las habilidades y los conocimientos que se consideraron importantes para favorecer el desarrollo de los distintos componentes de la socioemocionalidad.

Por otro lado, con el propósito de cumplir con los objetivos propuestos para el logro de los aprendizajes del curso cocurricular, se establecieron evidencias para cada uno de los temas seleccionados dentro de cada unidad. Asimismo, se incluyó una evidencia general, para integrar los conocimientos de las tres unidades.

Estas evidencias representan actividades con las cuales el docente podrá evaluar si los conocimientos y habilidades son adquiridos o no por los alumnos, de manera que éste pueda llevar un registro en el que se refleje, tanto el desempeño de los estudiantes, como la efectividad del curso.

Las evidencias se diseñaron para ser realizadas de forma individual o grupal, según fuera conveniente para cada actividad, y éstas se integraron posteriormente en la descripción a detalle de cada una de las sesiones.

Primeramente, se establecieron evidencias generales para corroborar la adquisición de los conocimientos de la totalidad del curso, de una manera integral. Éstas se describen a continuación:

1. *Diario de emociones*: desarrollar un diario, comenzando en la sesión 10, en el que se debe incluir las emociones que experimentan día a día. Esto debe hacerse al menos una vez por semana, siendo entregado al profesor cada 15 días, para su revisión y seguimiento individual. Conforme se adquieran más aprendizajes sobre la inteligencia emocional, se espera que la descripción y análisis sean más completos y profundos. Los elementos que incluirá son: situación, emoción, pensamientos, reacción o expresión verbal y no verbal, y posible solución o estrategia de regulación. Llenar una tabla de auto monitoreo en la que se ponen colores de acuerdo a la emoción que se sintió cada día. Además, escribe conclusiones de lo que observa.

2. *Proyecto final integrador (video de aprendizaje práctico)*: realizar un video por equipos en el cual, se reflejen e integren todos los conocimientos vistos durante el semestre aplicado a situaciones de la vida diaria. Esto podrá ser por medio de un sketch, un tipo documental, noticiero o algún otro método creativo. El video debe durar 3 minutos y todos los integrantes del equipo deben salir en él. Se debe incluir una reflexión escrita, haciendo referencia a al menos 3 de los temas vistos en clase y justificando cómo se integran en el video.
3. *Reflexión personal de aprendizajes*: juntar todas las actividades que realizaron a lo largo del curso en un portafolio de actividades, y agregar al final una reflexión personal sobre sus aprendizajes a lo largo del semestre, haciendo una comparación entre lo que sabían antes y lo que saben ahora, así como un análisis propio de cómo creen que han cambiado en alguna de las habilidades.

Después, se definieron las evidencias específicas para cada uno de los temas, detalladas en seguida:

1. Autoconocimiento. *¿Quién creo que soy yo? vs ¿Quién soy yo? (pre y post prueba)*: Escribir una reflexión de autoanálisis sobre sus fortalezas, debilidades, temperamento, carácter, habilidades, etc. En la preprueba, se deben describir con base en la percepción y conocimientos propios de lo que ellos conocen sobre sí mismos. En la post prueba, escriben sobre “quién soy”, tomando en cuenta todos los conocimientos adquiridos en las sesiones de clase, buscando que lo realicen de una manera más consciente, integrando todo en un concepto más completo sobre ellos mismos.
2. Autoestima. *Carta a mí mismo*: Realizar una reflexión en formato de carta hacia sí mismos, con la finalidad de reflexionar en sus aprendizajes y crear un compromiso personal de cuidarse, amarse, valorarse y respetarse diariamente. Para ello se deben responder las preguntas: ¿de qué te diste cuenta?, ¿cuál es tu tipo de autoestima?, ¿qué tan fácil es para ti identificar tus cualidades?, ¿qué puedes hacer para mejorar tu autoestima en tu vida diaria?, y ¿cómo cambió tu autopercepción?

3. Identificación emocional. *Quiz de conocimientos y habilidad de identificar emociones (teórico/práctico)*: evaluar los conocimientos teóricos básicos referentes al tema de identificación emocional: las emociones y sus funciones, la diferencia entre emociones básicas y complejas, y la diferencia entre una emoción y un sentimiento. Se incluye también una pregunta en la que deberán describir las emociones que sintieron el día anterior, por hora o por actividad realizada.
4. Identificación emocional en otros. *Identificar las emociones de otras personas*: buscar diferentes imágenes de personas que estén expresando alguna emoción, deben de identificar, y describir a la persona a detalle en cuanto a su postura, expresión facial, etc., de modo que indicarán la emoción y escribir, por ejemplo: “Esta persona está enojada, lo refleja mediante su lenguaje corporal: los brazos cruzados y el entrecejo fruncido...” Así se tiene que hacer para cada una, completando un total de diez imágenes: cinco de las emociones básicas, y las otras cinco de emociones complejas. Los elementos a evaluar en esta actividad son: la imagen, la emoción presentada, la descripción del lenguaje no verbal que indica esto.
5. Comprensión emocional. *Línea del tiempo emocional*: a través de un diagrama, se evalúa la comprensión emocional de los alumnos. La línea del tiempo tiene que realizarse a profundidad sobre tres emociones que haya experimentado el alumno recientemente, de manera que para cada emoción se busque encontrar la causa o raíz que conduce a ella y también sus consecuencias. Esto se realiza a través de preguntas como: ¿Por qué se presentó esta emoción? ¿Cuál fue la situación que llevó a la emoción? ¿Qué experiencias previas llevaron a que sucediera de esa manera? ¿Qué pensamientos acompañan esta emoción? ¿qué necesidades, deseos o expectativas tengo que influyen en esa emoción? etc. En cuanto a las consecuencias incluye: ¿Cómo afecto a ti y a otras personas? ¿Qué pasó después?



6. Comprensión emocional en otros. *Análisis de casos: comprendiendo a los demás*: contestar en línea a modo de evaluación y con un límite de tiempo de 30 minutos, un caso. El caso será extenso y contendrá información del presente y pasado de la persona en cuestión: se detalla lo que siente y se describen diferentes actitudes y comportamientos de la persona. El alumno debe analizar el caso con la finalidad de determinar las necesidades, pensamientos o eventos que llevaron a esa persona a presentar las emociones y sentimientos mencionados, para así comprenderlas.
7. Expresión emocional. *Análisis de la expresión de mis emociones*: Escribir sobre cinco emociones, en una tabla: la emoción, situación, y reacción o expresión verbal y no verbal.
8. Regulación emocional. *Resolución de casos personales*: Escribir tres situaciones en las que tienen dificultad para manejar sus emociones. Aplicar a cada situación una estrategia de regulación emocional de las que se aprendieron en clase. Presentar este análisis de forma creativa, ya sea con un diagrama, mapa, dibujo, infografía, etc.
9. Manejo del Estrés. *Taller de manejo del estrés*: Realizar un taller en el que se apliquen los ejercicios o actividades que los alumnos desarrollen. Se divide al grupo en equipos de cuatro alumnos, y cada equipo debe presentar una estrategia única y creativa que sirva para manejar el estrés. La estrategia debe ser replicable en la vida diaria o transferible. El equipo deberá dirigir la actividad y tener control del grupo y la aplicación de la estrategia debe durar máximo 5 minutos. Durante el taller, cada alumno debe integrar una reflexión sobre sus aprendizajes. Para evaluar esta actividad se utilizará la rúbrica correspondiente por el maestro, así como por sus compañeros, mediante una coevaluación en donde cada equipo evaluará a otro, con esta misma rúbrica.

Después de elegir las evidencias de aprendizaje para cada tema, se dividieron estos temas a lo largo de 32 sesiones para completar el tiempo del curso en el

semestre. A continuación, se presenta un esquema del diseño del curso dividido en sesiones:

Parcial	Semana	Sesión	Tema	Objetivos por sesión	
				El alumno será capaz de:	
Parcial 1	1	1	Introducción e integración	Conocer los objetivos y políticas del curso, así como al profesor y sus compañeros de clase, con quienes trabajará a lo largo del curso.	
		2	Autoconocimiento	Comprender la importancia del autoconocimiento, y aplicar la herramienta de análisis FODA.	
	2	3		Conocer lo que es la personalidad, el temperamento y el carácter, y reflexionar e identificar estos elementos en su persona.	
		4		Entender la importancia de la introspección y el autoconocimiento en relación a situaciones de su vida diaria.	
	3	5		Identificar diversos factores que conforman su identidad en las diferentes dimensiones de su persona.	
		6	Autoestima	Comprender qué es la autoestima, e identificar los factores que influyen en la formación y desarrollo de la misma.	
	4	7		Distinguir entre los diferentes tipos de autoestima, y los indicadores de cada uno. Identificar su propio tipo de autoestima.	
		8		Reconocer y reflexionar sobre estrategias para formar una autoestima saludable, aplicandolas a sí mismo.	
	5	9	Panel	Comprender la importancia y utilidad de desarrollar las competencias socioemocionales en su vida.	
			10	Identificando mis emociones	Conocer qué son las emociones y cuáles son sus funciones. Identificar y comprender la diferencia entre emoción y sentimiento.
		Distinguir entre una emoción básica y una compleja. Nombrar las emociones, describir su nivel de intensidad y la sensación corporal provocada.			
		Emplear las estrategias y conocimientos aprendidos para identificar emociones en situaciones personales. Demostrar el conocimiento teórico adquirido en las últimas sesiones.			
6	11	Identificando las emociones de los demás	Conocer qué es el lenguaje no verbal, y utilizarlo para identificar las emociones de los demás.		
	12		Aplicar el conocimiento del lenguaje no verbal para identificar las emociones de otros.		
Parcial 2	7	13	Comprensión emocional	Distinguir entre la identificación y comprensión de las emociones. Comprender que las emociones son influenciadas por sus necesidades, deseos y pensamientos.	
		14		Analizar las reacciones y consecuencias de sus emociones. Comprender la importancia de la autoempatía.	
	8	15	Comprender las emociones de otros	Identificar el origen de las emociones en otras personas, y analizar su lenguaje no verbal y la situación.	
		16		Reflexionar la importancia de la comprensión de las emociones en los demás. Conocer y aplicar estrategias para la empatía y escucha activa.	
	9	17	Expresión emocional	Conocer lo que es la expresión emocional, la forma de expresión verbal y no verbal, y comprender su importancia.	
		18		Entender la importancia de la regulación emocional. Reconocer y aceptar sus propias emociones.	
	10	19	Regulación emocional	Analizar la relación de los pensamientos con las emociones, reflexionar sobre los tipos de errores cognitivos, y practicar la evaluación de pensamientos como estrategia para regular las emociones.	
				20	Comprender lo que es la asertividad. Analizar y distinguir las respuestas asertivas de las no asertivas. Demostrar la aplicación de la asertividad como regulación emocional.
		11		21	Aplicar estrategias de autorregulación ante diferentes emociones en la reflexión de casos personales.
				22	Reconocer y utilizar distintas estrategias artísticas para la expresión emocional adecuada.
	12	23	Manejo del estrés	Demostrar la aplicación de estrategias artísticas para la expresión emocional adecuada.	
				24	Conocer lo que es el estrés y su función. Distinguir entre estrés, ansiedad y miedo.
13		25		Comprender la importancia de manejar el estrés, y conocer estrategias para afrontarlo.	
		26		Emplear estrategias para manejar el estrés en situaciones personales.	
14	27	Proyecto integrador	Aplicar estrategias innovadoras para manejar el estrés.		
	28		Reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos durante el curso.		
	29		Analizar y expresar los aprendizajes del curso.		
15	30	Conclusiones	Concluir el curso compartiendo los aprendizajes más significativos del curso.		
	31				
	32	Cierre y convivio			

Figura 30. Programa del curso dividido por sesiones.

Como se puede observar en la figura, se presentan los temas divididos por sesiones y sus respectivos objetivos. El contenido de estas sesiones se definió con base en los elementos considerados importantes para propiciar el desarrollo de estos componentes de la socioemocionalidad.

Posteriormente, se desarrolló a detalle cada una de estas sesiones, incluyendo de manera específica las actividades y contenidos que se incluyen en cada una de ellas, así como también los tiempos y materiales necesarios para ello. Esto conforma el diseño completo del curso, que se puede encontrar en el Apéndice J.

Para el diseño de las actividades se tomó como base lo planteado en algunas de las intervenciones, programas y estudios incluidos en el Marco Teórico de este proyecto, por ejemplo: se incluyen tanto momentos para adquirir conocimientos teóricos, como actividades prácticas para adquirir las habilidades relacionadas a cada tema; además se incorporaron estrategias de trabajo colaborativo, resolución de casos y problemas reales, juegos de roles, actividades que buscan ejercitar habilidades de pensamiento crítico-reflexivo, el reconocimiento de las propias fortalezas y el análisis y toma de diferentes perspectivas.

De igual forma, se desarrollaron diferentes formatos, para las actividades que lo requerían, con el fin de facilitar la implementación de estas para el docente. Dichos formatos se encuentran en el Apéndice M del proyecto. Cada uno de los temas y actividades elegidos tienen el potencial de ayudar a cumplir con los objetivos establecidos para cada tema. El desarrollo del curso se encuentra descrito completo en los apéndices del proyecto.

Se establecieron aquellas actividades a las cuales se les otorgaría una calificación, esto se detalla en el Apéndice L. Para cada una de ellas se desarrollaron rúbricas que contienen los criterios de evaluación, las cuales se encuentran en el Apéndice K del proyecto. Asimismo, se establecieron las ponderaciones para calificar cada parcial y para la calificación final de la materia.

En la Universidad de Monterrey, un semestre se divide en dos parciales oficiales y en algunas asignaturas se considera un tercer parcial compuesto por las últimas semanas de este. Cada parcial representa un porcentaje de la calificación final de la asignatura, a las que se suman también los exámenes y proyectos finales. Las ponderaciones son los valores, escritos en porcentajes, que se asignan a cada actividad dentro de los parciales, así como a los elementos anteriormente mencionados que componen la calificación final. Es importante mencionar que dichas ponderaciones se establecieron para que las evidencias tuvieran el mismo peso a lo largo del semestre debido a que la cantidad de evidencias por parcial no es la misma. A continuación, se presenta una figura con las ponderaciones establecidas:

<b>Ponderaciones Parciales</b>			<b>Ponderación Final</b>
Parcial 1	Actividades	40%	25%
	Evidencias por tema	60%	
Parcial 2	Actividades	25%	33%
	Evidencias por tema	75%	
Parcial 3	Actividades	60%	12%
	Evidencias por tema	40%	
Evidencias Finales			30%
<b>TOTAL</b>			<b>100%</b>

**Figura 31. Ponderaciones de Parciales**

Para el curso cocurricular, se estima un presupuesto de \$1,000.00 MXN para cubrir los gastos del semestre de cada una de las sesiones. Dentro de éste se incluye el costo de impresiones de los formatos de algunas actividades, así como materiales específicos para algunas de las sesiones como: marcadores, post-its, cinta, dulces, y una película. El material electrónico y mobiliario no se considera en el presupuesto ya que la institución ya cuenta con ello en sus salones. Finalmente, el costo del sueldo del maestro que impartirá este curso no se puede especificar, ya que depende de la Dirección de Comunidad Universitaria establecerlo.

## Perfil del maestro

Es importante mencionar que los maestros son clave en la educación emocional (Fragoso, 2018), por lo que a continuación se establece el perfil del maestro recomendado para este curso.

El perfil del maestro que se considera adecuado para impartir el curso cocurricular “Emotional Hacks” incluye los siguientes elementos:

- Que sea un profesional con licenciatura en Psicopedagogía, Psicología, Educación, Humanidades o afines. Asimismo, que cuente con conocimiento y experiencia en el tema de inteligencia emocional, educación emocional, desarrollo socioemocional o desarrollo humano. Que sea, no solamente experto en el tema, sino también que le apasione, y pueda transmitir esto a los estudiantes.
- Su función por desempeñar será el manejo adecuado de los contenidos para lograr los objetivos, un buen control de grupo y ejercer un rol de facilitador, de manera que lo perciban como un guía en su formación, más que un maestro dentro del área académica (McCown & Hathaway, n.d.; Monterrosa Castro, Benavides Benitez, & Cantillo Orozco, 2019). También debe crear un ambiente de confianza, buena interacción, trabajo en equipo, expresión de sentimientos, comunicación y participación de los estudiantes para el mejor desarrollo del curso (Extremera & Fernández; Salovey & Mayer, cit en Fragoso, 2018). De igual manera, se espera que se cuente con la disposición y habilidades para brindar atención individualizada a los estudiantes, con el fin de atender a las necesidades emocionales y proporcionar un acompañamiento y orientación en su desarrollo integral y los aprendizajes adquiridos en el curso.

Además, se considera adecuado que el maestro cuente con los siguientes componentes de la competencia:

- Habilidades: liderazgo pedagógico, creatividad, paciencia, saber relacionar conceptos con la vida cotidiana, organización y planificación; capacidades comunicativas, capacidad reflexiva, capacidad de reacción ante situaciones conflictivas, novedosas o imprevistas, autoconocimiento, autoestima, autocontrol, congruencia y empatía (Álvarez, 2011; Conesa Sánchez, 2017; McCown & Hathaway, n.d.; Secretaría de Educación Pública & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016).
- Actitudes: motivación, actitud positiva y abierta, expresar interés por la enseñanza, disfrutar o tener interés en ayudar a los estudiantes en su desarrollo personal y social, así como la disposición para establecer relaciones cálidas y afectuosas con los estudiantes (McCown & Hathaway, n.d.; Monterrosa Castro et al., 2019).
- Valores: empatía, honestidad, respeto y sensibilidad (Álvarez, 2011; McCown & Hathaway, n.d.; Secretaría de Educación Pública & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016).

## **Prueba Piloto**

Una vez terminado el diseño del curso cocurricular, se realizaron dos pruebas piloto con el fin de evaluar la efectividad de algunas de las actividades que se incluyen dentro de las sesiones del curso cocurricular, según la percepción de los estudiantes. Esto forma parte de la fase de implementación del modelo ADDIE. Asimismo, se buscó conocer la opinión general de los estudiantes sobre el curso y los temas que abarca.

Para ambas pruebas se utilizó el método de muestreo a conveniencia, buscando que hubiera diversidad en el alumnado, y se analizaron los resultados de forma cuantitativa y cualitativa.

### **Primera Prueba Piloto.**

La primera de las pruebas se realizó el jueves 10 de octubre de 2019, y se contó con la participación de 11 estudiantes de las siguientes carreras: LMI, ARQ, LPS, ICI, IIS, MCD, MCP, LNG y LEC; y de los siguientes semestres: un participante de primero, cuatro de quinto, uno de octavo y cuatro de noveno semestre.

La prueba tuvo una duración de dos horas, de las cuales, 80 minutos se utilizaron para la aplicación de cinco actividades. Las actividades aplicadas fueron: “¿Dónde siento?”, “Plasmando mis emociones”, “Destreza Empática”, “Reacciones ante las emociones” y “Evaluando mis pensamientos”. Las actividades se detallan en la planeación de la prueba piloto que se puede encontrar en el Apéndice N.

Después se tuvo una sesión de preguntas, a modo de grupo de enfoque, el cual tuvo una duración de 30 minutos, donde se evaluó la percepción de los estudiantes sobre el curso en general y las actividades que vivieron.

De igual manera, se aplicó una encuesta en línea donde se buscaba la respuesta a las afirmaciones: “La actividad es interesante” y “La actividad es útil para aprender sobre el tema”, para cada una de las cinco actividades. Las preguntas se realizaron utilizando escala Likert, de modo que los estudiantes asignaban un valor del 1 al 5, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Asimismo, se preguntó en la encuesta por comentarios adicionales, los cuales se tomaron en consideración al recopilar la información y analizar los resultados.

En el análisis cuantitativo de los resultados, para plasmar los resultados obtenidos de las respuestas generadas por los estudiantes, se sacó el promedio de cada una de ellas, tomando en cuenta el valor correspondiente a la escala Likert. A continuación, se presenta una gráfica con estos resultados:

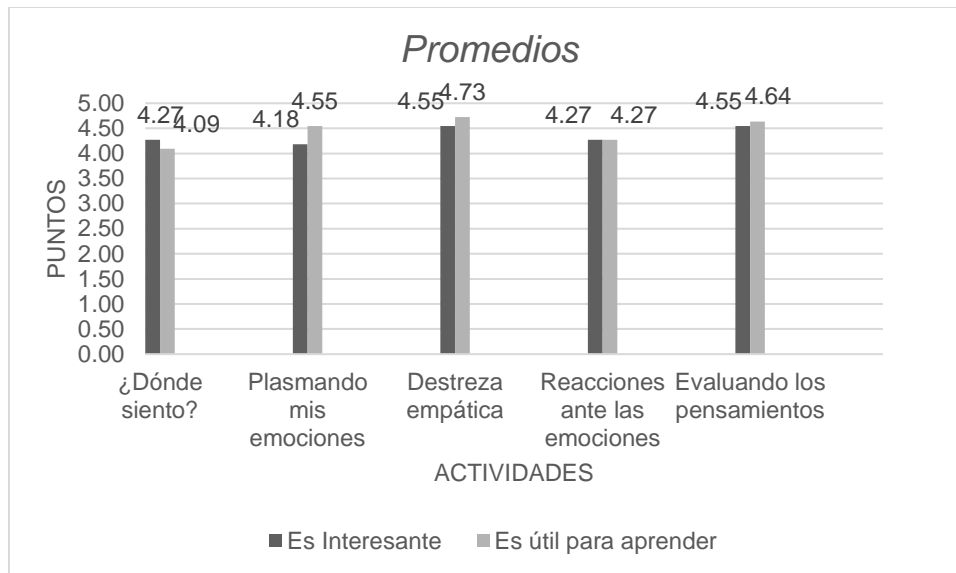


Figura 32. Resultados de la primera prueba piloto.

En general, todas las actividades resultaron tener alrededor de 4 puntos, que significa que los alumnos están de acuerdo en que éstas son interesantes. De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes indican que, en su percepción, la actividad que resultó ser de mayor interés para los estudiantes es la de “Destreza empática” (4.54), al igual que la actividad “Evaluando los pensamientos” (4.54). Seguido de estas, se encuentra la actividad de “¿Dónde siento?” (4.27), así como la actividad “Reacciones ante las emociones” (4.27). Finalmente, la actividad con menor puntuación, con relación al interés por la misma, fue la de “Plasmando mis emociones” (4.18).

Asimismo, en relación con la percepción de la efectividad de las actividades, la actividad con mayor puntuación fue la de “Destreza empática” (4.72), seguido de la actividad de “Evaluando los pensamientos” (4.63), la actividad de “Plasmando mis emociones” (4.54) y la actividad de “Reacciones ante las emociones” (4.27). Finalmente, la actividad con menor puntuación, con relación a la efectividad, fue la de “¿Dónde siento?” (4.09). En general, en todas también están de acuerdo en que éstas son efectivas.

Por otro lado, en el grupo de enfoque se encontró que más de la mitad de los participantes compartieron que si les gustaría llevar un curso relacionado a temas de



inteligencia emocional, de manera general, a través de comentarios como: “a mí sí me gustaría llevarla, me parece sumamente importante este tema de las emociones”, “siento que es una materia de todo ese crecimiento de tu persona” y “me gustaría llevarla porque siento que nosotros aprendimos las emociones de una forma muy indirecta y no nos enseñaron cómo conectar con la emoción”.

A su vez, los participantes compartieron diferentes opiniones importantes a considerar: que la persona que vaya a impartir la clase sepa sobre el tema, que el espacio en donde se dé la clase contenga mobiliario fácil de adecuarse a las actividades dinámicas, que la cantidad de alumnos sea entre 15-20, que se puedan establecer vínculos de confianza y, sobre todo, la importancia de dar a conocer los beneficios de este al momento de promocionarlo con los estudiantes. Sobre este último punto, se comentó qué es importante ya que, si no se explica la utilidad a los estudiantes, no les interesará llevar la materia.

Después, se les preguntó si creen que es importante que los estudiantes aprendan sobre las emociones. A esto respondieron que sí, con comentarios como: “es necesario que se pueda desarrollar la empatía”, “es importante porque la universidad es un proceso, aparte de muy agobiante, donde muchas personas empiezan a vivir cambios”, “necesitas una estabilidad emocional que muchas veces el contexto de universidad no te lo da” y “somos seres cambiantes y los sentimientos siempre van a estar ahí. Siempre es importante saber manejar como tu expresas tus emociones en cualquier situación”.

Sobre las actividades que se aplicaron, comentaron que fueron de su agrado y utilidad debido a que a través de ellas lograron conocer diferentes perspectivas ante una misma situación, ser conscientes del sentir de sus emociones, ampliar su visión y reflexionar sobre sus emociones. Hubo una actividad en particular, “Reacciones ante las emociones”, que no fue tanto de su agrado ya que esperaban profundizar más en ella. La razón de esto, se cree que fue que se tuvo que acortarse el tiempo para ésta. Sin embargo, compartieron diferentes ideas para mejorar la actividad como poner

preguntas más específicas que guíen al alumno en ello, así como también incluir actividades que impliquen movimiento kinestésico.

Finalmente, se les platicó sobre otras actividades que no se realizaron en la prueba piloto, con el fin de conocer su opinión sobre ellas. Para la actividad “Identifico mis emociones”, sugirieron relacionarlo con otra de las actividades, agregar un mapa de emociones, poner situaciones y proyectar la imagen para indicar con “post-its” la emoción. Sobre los “juegos de roles” externaron que para que puedan ser efectivos depende mucho del grupo ya que con algunos estudiantes puede funcionar, pero con otros no. Por último, sobre el “Diario Emocional” comentaron que puede ser muy útil para ver el crecimiento del alumno. Sin embargo, agregaron que para ello es importante que sí se tenga un seguimiento y retroalimentación por parte del maestro, así como también un valor en la calificación.

En cuanto a los comentarios adicionales sobre las actividades de la encuesta en línea, se encontró que los estudiantes compartieron nuevamente su interés sobre este curso. De igual forma compartieron ideas para las actividades como combinar más las parejas, hacerlo más práctico y tener más dinámicas grupales.

La aplicación de la primera prueba piloto se compiló en un video que se puede encontrar en la siguiente liga: [https://youtu.be/wZtH\\_RjnS7k](https://youtu.be/wZtH_RjnS7k).

### **Segunda Prueba piloto.**

La segunda prueba piloto se realizó el martes 15 de octubre de 2019, y se contó con la participación de cinco estudiantes de las carreras IGE, MCP, IMT, LINT y LCIC. Cuatro de los participantes eran de séptimo semestre y uno de noveno.

La prueba tuvo una duración de 90 minutos, de los cuales, 40 se utilizaron para la aplicación de tres actividades, las cuales fueron: “Dimensiones de la persona”, “Creencias negativa a positivas” y “Reacciones ante las emociones”.

Después se tuvo una sesión de preguntas, a modo de grupo de enfoque, el cual tuvo una duración de 30 minutos, donde se evaluó la percepción de los estudiantes sobre el curso en general y las actividades que vivieron.

De igual manera, se aplicó la misma encuesta en línea donde se buscaba la respuesta a las afirmaciones: “La actividad es interesante” y “La actividad es útil para aprender sobre el tema”, para cada una de las tres actividades. Las preguntas se contestaron utilizando escala Likert, de modo que los alumnos asignaban un valor del 1 al 5, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Asimismo, se dejó espacio en la encuesta para comentarios adicionales, los cuales se tomaron en consideración al recopilar la información y analizar los resultados.

Se realizó el mismo análisis cuantitativo de las respuestas generadas por los estudiantes, con relación a la efectividad y el interés, sacando el promedio de los resultados obtenidos en cada actividad. A continuación, se presenta una gráfica con estos resultados:

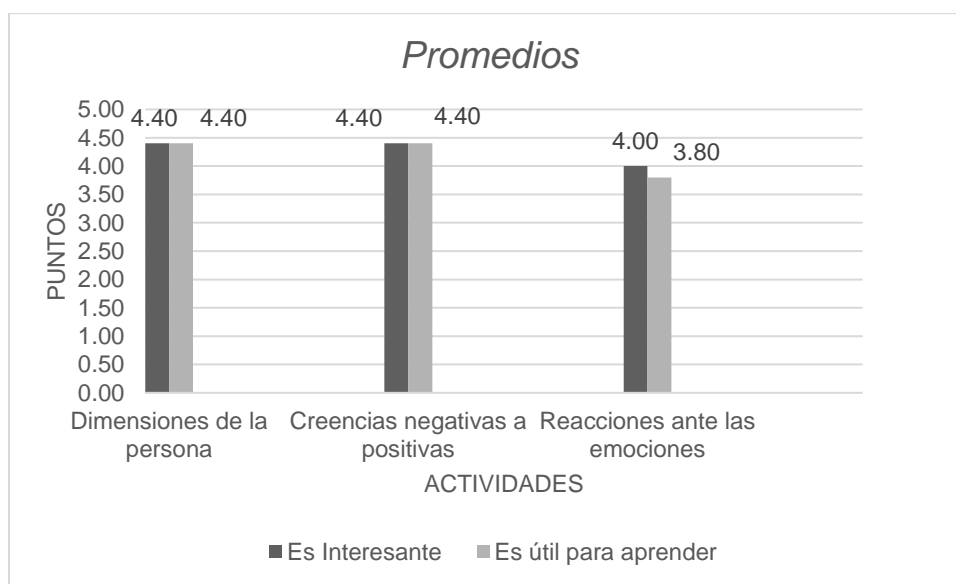


Figura 33. Resultados de la segunda prueba piloto.

Después del análisis de los resultados, se encontró que los estudiantes consideran ser de mayor interés tanto la actividad de “Dimensiones de la persona” (4.40), como la actividad de “Creencias negativas a positivas” (4.40), ya que estas empatan en los resultados. Por otro lado, la actividad “Reacciones ante las emociones” (4.00), fue la de menor puntuación, dentro de las tres. Por tanto, se entiende que los alumnos están de acuerdo en que las actividades son interesantes.

Al tomar en cuenta los resultados del análisis, en relación con la percepción de la efectividad de las tres actividades presentadas, sucede que vuelven a empatar tanto la actividad de “Dimensiones de la persona” (4.40), como la actividad de “Creencias negativas a positivas” (4.40), en relación con la puntuación otorgada. Esto, seguido de la actividad “Reacciones antes las emociones” (3.80), la cual presenta la menor puntuación. En general, esto indica que los estudiantes están mayormente de acuerdo en que las actividades son efectivas.

Por otro lado, a partir del grupo de enfoque se encontró también que todos los participantes quisieran cursar una clase de este tipo sobre el tema de las emociones. Algunos de los comentarios que hicieron son los siguientes: “me encanta este tema, creo que es muy necesario y más ahorita que estamos en una etapa de desarrollo. Yo sí la llevaría” y “es un tema que tiene mucha relevancia e importancia actualmente”. Por otra parte, en los comentarios adicionales de la encuesta en línea, destacaron este tipo de comentarios: “me gustó mucho y estaría padre tomar esta cocu (sic)”.

También, algunos mencionaron que podría ser que a ciertos alumnos no les llame la atención el tipo de tema, o que les dé miedo conocerse a sí mismos, por lo que puede ser difícil atraerlos, pero creen que sí es necesario aprender sobre esto.

Asimismo, hicieron mucho énfasis en la importancia de aprender sobre el tema mencionando: “muy pocas personas saben cómo manejar sus emociones, no se nos enseña” y “la sociedad siente mucho, pero sabe muy poco de cómo expresarlo, es mucha la presión y se necesita saber cómo canalizar y salir adelante de tanto sentir”.

En cuanto a las actividades, mencionaron que la actividad “Reacciones ante las emociones” sí les gustó y ayudó, una persona dijo: “el hecho de pensar en cómo me siento y como lo manifiesto, te hace más consciente de cómo actúas”.

De la actividad “Dimensiones de la persona” un participante comentó que le gustó el “poder ver plasmado tus áreas, en las que en verdad te estas desarrollando súper bien y en las que no” y otra participante añadió: “verlo plasmado está cool (sic), si

lo piensas se te van las ideas, pero al momento de estarlo escribiendo ayuda a tenerlo más presente”.

Por otra parte, al platicarles sobre otras actividades no aplicadas en la prueba, dieron su opinión sobre la utilidad que éstas podían tener. En cuanto a los “juegos de roles”, se tuvieron opiniones variadas, algunos estudiantes mencionaron que sí les gustan y otros que no. Se resume en lo que una de las participantes dijo: “en mi opinión siento que es algo bien difícil porque nadie es igual, va a haber gente a la que sí le va a jalar y gente a la que no”. Esto se relaciona también con lo que mencionaron los participantes de la primera prueba piloto sobre este mismo tipo de actividades.

De la actividad de “Mindful Eating”, al plantearles cómo sería, todos opinaron que sería muy padre vivir algo así. En cuanto a la actividad de “Escucha activa”, mencionaron que está padre y la única dificultad sería que hubiera la confianza para hablar, y que para algunos podría ser mucho hablar 5 minutos seguidos.

Por último, de la actividad del “Diario emocional”, comentaron que sí les gustaría realizarla. Mencionaron algunas sugerencias para ésta, por ejemplo: que sea guiado, pero también con la opción de escribirlo en el formato o estructura libre que cada uno prefiera, que tenga espacio para escribir sus pendientes y relacionarlo a sus emociones, y quizás agregar una pregunta de reflexión por semana.

Finalmente, por medio de sus comentarios, se descubrió que la disposición ante las actividades puede depender de varios factores como la personalidad, ya que algunas personas prefieren actividades activas, otras reflexivas, otras más emocionales y otras más sencillas; además, la motivación que tengan para conocerse a sí mismos, y el conocer la utilidad de estas herramientas en sus vidas. Por lo tanto, se considera importante trabajar en esta parte de la motivación con todos los alumnos durante el curso.

La aplicación de esta segunda prueba piloto se compiló en un video que se puede encontrar en la siguiente liga: <https://youtu.be/bWFjvliiDzU>.

### **Conclusión de las pruebas piloto.**

Se descubrió que, según la percepción de los participantes en ambas pruebas piloto, las actividades implementadas son efectivas e interesantes. A partir de los comentarios los estudiantes, se hicieron algunos ajustes en el diseño de las actividades.

Para la actividad de “Reacciones ante las emociones” se decidió incluir en el momento de aterrizaje una serie de preguntas para guiar la reflexión: ¿De qué te diste cuenta? ¿Tus reacciones suelen ser verbales o no verbales? ¿Por qué crees que reaccionamos de diferentes maneras? ¿Por qué es importante identificar cómo reaccionamos? ¿Qué cambiarías de tu manera de reaccionar?

De igual manera, se observa que los estudiantes consideran necesaria e importante la enseñanza de los temas relacionados con la socioemocionalidad, debido a que la universidad es una etapa de la vida en la que se experimentan muchos cambios, que la mayoría de las veces pueden ser agobiantes para el alumno; por lo que se considera crucial poseer una estabilidad emocional para afrontarlos. Según la percepción de los estudiantes, actualmente esto no se recibe por parte del contexto universitario.

A partir de esto, se puede concluir que en general el diseño del curso cocurricular es adecuado para la población a la que va dirigido, y tiene una alta probabilidad de eficacia, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, para el logro de los objetivos planteados.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONCLUSIONES**

Actualmente, los estudiantes universitarios se enfrentan a una sociedad retadora, en la cual es necesario tener la habilidad de ser emocional y socialmente inteligente para afrontar el estrés, los retos y las adversidades de la vida.

Debido a esto, se identificó la necesidad de desarrollar la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de la Universidad de Monterrey, como parte de su formación integral. Además, esta competencia resulta importante para la empleabilidad y el ingreso al mundo profesional, ya que se requiere contar con las habilidades que la componen para tener un desenvolvimiento adecuado en el ámbito laboral. Asimismo, esta competencia es esencial para el bienestar y éxito en las áreas social y personal.

Una de las mejores formas de lograr el desarrollo de competencias es mediante la práctica experiencial, es decir utilizando estrategias de aprendizaje activas, y el entrenamiento sistemático (Durlak et al., 2011). Por ello se intenta incorporar esto, y se enfatizó la importancia del desarrollo de un curso cocurricular, en el cual la metodología aplicada responda a las necesidades actuales de los estudiantes, y que el diseño instruccional esté abierto a futuras modificaciones. Debido a esto, el objetivo del proyecto es diseñar un curso cocurricular que fomente el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los universitarios.

Al concluir con el desarrollo del proyecto, se dio respuesta a las preguntas de investigación inicialmente planteadas en el capítulo 1.

Para responder a la primera: “¿Qué habilidades y actitudes básicas son necesarias para el buen desarrollo de la socioemocionalidad?”, se encontró que algunas de las habilidades requeridas son: introspección, reflexión, autorregulación, identificación, empatía, análisis, observación y escucha activa; y como actitudes: disposición y motivación.

Esto se determinó tomando en cuenta la revisión de la literatura realizada sobre cada tema y el diseño del curso, en el que se plantearon conocimientos y habilidades

que están involucrados en el proceso de aprendizaje. Posteriormente, con base en éstas se establecieron los objetivos de cada tema.

Por otro lado, se respondió a una segunda pregunta: “¿Cuáles son las estrategias y recursos más efectivos para desarrollar la socioemocionalidad en los estudiantes universitarios de acuerdo con la literatura?”. Sobre esto, se encontraron diferentes programas e intervenciones, tanto nacionales como internacionales, sobre la socioemocionalidad, entre los cuales se encuentran asignaturas, cursos, seminarios, talleres, entrenamientos y capacitaciones. De este modo, se encontró que la implementación de un curso ha sido un recurso efectivo en distintos programas. Esto permite justificar la decisión de diseñar para este proyecto un curso cocurricular donde se brinden estrategias y recursos para favorecer el desarrollo de la competencia de la socioemocionalidad.

Asimismo, se encontraron diversos estudios que han encontrado estrategias efectivas para el desarrollo de la socioemocionalidad. Se encontró que los programas son más efectivos cuando tienen una aplicación constante, cuando se involucra a todo el personal de la escuela, cuando usan un entrenamiento secuenciado por pasos, cuando usan formas activas de aprendizaje, cuando proporcionan suficiente tiempo y atención para el desarrollo de habilidades, además de establecer objetivos claros. Otras estrategias consisten en integrar la teoría y la práctica, ejercitar la reflexión, trabajar en equipo, reconocer las fortalezas de uno mismo, tomar perspectivas diferentes, formar a los docentes en estas competencias y establecer un ambiente seguro involucrando a todos.

Las estrategias que se utilizaron en el curso diseñado, tomando en cuenta los programas anteriores, fueron: incluir la parte teórica y práctica de cada tema; establecer objetivos claros, tanto por tema como por sesión; brindar suficiente tiempo para desarrollarlos, dando varias sesiones para cada uno, dependiendo de su complejidad; y el formar las habilidades de manera sistemática, es decir, que para adquirir algunas de ellas, se requiere de otras previas. Por ejemplo, el autoconocimiento es el primer paso para desarrollar la autoestima sana; la



identificación, comprensión y expresión emocional son pasos para lograr la regulación emocional y el manejo del estrés.

En algunas de las actividades se incluyen ejercicios de reflexión, en los cuales el alumno puede reconocer sus fortalezas y considerar diferentes perspectivas ante las situaciones reflexionadas. Además, se usan otras formas activas de aprendizaje, como actividades, prácticas, juegos de rol y ejercicios.

Otra limitación es que el curso se implementó solamente de forma parcial, pues este proyecto se enfocó en el diseño. Además, no se abarca el desarrollo de la socioemocionalidad por completo en la UDEM, pues esto implicaría la inclusión de más estrategias que impacten a toda la cultura de la universidad. Por ejemplo, la capacitación a maestros, que fue recomendada por los estudiantes y respaldada por la literatura, no se incluye en el presente proyecto, pero se recomienda implementarla para impactar la cultura universitaria positivamente.

Con base en los resultados de la primera encuesta aplicada, se dio respuesta a otra de las preguntas de investigación propuestas al inicio del proyecto: “¿Cuáles son las estrategias y recursos más efectivos para desarrollar la socioemocionalidad en los estudiantes universitarios, de acuerdo con la percepción de los estudiantes de licenciatura de la UDEM?” Se encontró que los estudiantes de la UDEM, en general, consideran importante que se brinde acompañamiento individual a los alumnos, tanto en consejería por parte de los psicólogos como de maestros, consideran importante el rol del maestro, así como que se enseñe de forma directa en clases académicas, cursos cocurriculares, y en talleres u otras actividades.

Por último, la pregunta: “¿Qué factores influyen en el nivel de socioemocionalidad de los estudiantes universitarios?”, fue respondida con la información encontrada sobre el estudio realizado por el INEPAR. La investigación menciona que algunos de los factores que influyen en el nivel de resiliencia de los estudiantes son fortaleza interior, autoestima, redes de apoyo, clima familiar y vínculo con los abuelos. Esto es relevante ya que la resiliencia es una habilidad asociada a la socioemocionalidad.

Es importante mencionar que este proyecto se encontró con varias limitaciones, entre las que se encuentra la autopercepción y desconocimiento de los estudiantes sobre el tema de inteligencia emocional. En la primera encuesta realizada, los estudiantes afirmaban conocer el concepto de inteligencia emocional. No obstante, al analizar las definiciones que proporcionaron en sus respuestas se encontró que no poseen un conocimiento completo sobre la definición. En la segunda encuesta los estudiantes indicaron el dominio que creían tener sobre ciertas habilidades de la socioemocionalidad. Sin embargo, éste se basó también en la percepción incompleta de lo que es la inteligencia emocional, por lo que las respuestas podrían haber sido influidas por esto

Otro factor por considerar es el perfil del estudiante, que incluye su personalidad y los rasgos característicos de su carrera, ya que esto puede influir en su motivación y actitud ante los temas y actividades abordados en el curso. Aunque el curso fue diseñado con el fin de enganchar a los universitarios en los temas, se debe tomar en cuenta que muchas veces, por más que se brinden las herramientas y conocimientos necesarios, si el estudiante no participa con una buena actitud, motivación o interés, difícilmente se logrará cumplir con los objetivos.

Adicional a esto, el docente responsable de impartir el curso cocurricular también influye en el éxito de éste. Quienes diseñaron el curso no pueden garantizar que se vaya a contratar a alguien que cumpla con las características, habilidades y conocimientos establecidos dentro del perfil del maestro recomendado, ya que la contratación depende de la Dirección de Comunidad Universitaria.

Por último, como se ha mencionado a lo largo del proyecto, no se puede garantizar el desarrollo de la competencia, ni garantizar que todos los estudiantes que inscriban el curso la adquieran. Es por esto que, el propósito del curso curricular es únicamente propiciar el desarrollo de la socioemocionalidad de los estudiantes universitarios. Se espera que, a través de este curso, los estudiantes reconozcan la importancia y el valor de esta competencia para que sigan trabajando en desarrollarla aún después de concluir el curso.

Se propone que para que el curso cocurricular cumpla su objetivo es necesario tomar en cuenta diversos factores.

Primeramente, algo indispensable para que el curso funcione de la manera adecuada es tener claros y presentes los objetivos del curso y su seguimiento a lo largo del semestre, guiando la implementación de las actividades y evidencias. Además, la disposición del alumno ante las actividades, ejercicios y reflexiones es imprescindible para que estos tengan un verdadero impacto en los conocimientos y habilidades que adquiera. Por lo tanto, es importante motivar siempre a los estudiantes, principalmente haciéndolos conscientes de la utilidad y el beneficio que tiene el realizar las actividades en sus vidas.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, el rol del maestro es muy importante para la efectividad del curso. A partir de la investigación teórica y los comentarios de los estudiantes participantes en la prueba piloto del curso, se encontró que se requiere que el maestro tenga conocimientos del tema de inteligencia emocional, esté apasionado por el tema, tenga una forma adecuada de enseñarlo y transmitirlo, y que, sobre todo, sea ejemplo de la aplicación de lo que enseña. Además, la relación que tenga con el alumno, y el seguimiento personal con cada uno y su proceso de aprendizaje es algo que dará mucho más valor, no sólo al curso, sino al desarrollo integral de cada estudiante.

Por último, algo a considerar en el aspecto práctico, para propiciar la efectividad del curso, es que se tengan grupos pequeños de entre 15 y 20 estudiantes y que el salón tenga facilidad de cambiar el acomodo del mobiliario, para que se propicien las actividades de discusión grupal y las actividades dinámicas. Igualmente, es importante contar con un ambiente seguro y de confianza, propiciado por la cantidad de alumnos y por la actitud del maestro, para que los estudiantes puedan tener apertura a compartir sus emociones y experiencias personales.

Como complemento del curso cocurricular, es recomendable que la competencia de socioemocionalidad se busque desarrollar de manera adicional mediante otros recursos formativos dentro de la universidad, ya que en el curso no se inscribirá la totalidad del alumnado y éste, como se ha mencionado antes, no garantiza el completo

desarrollo de la competencia. Además, los estudiantes consideran que es necesario que la UDEM brinde más atención al desarrollo humano, específicamente a la dimensión emocional y social de forma directa y no sólo al éxito académico.

Es importante que se dé mayor difusión a los talleres y grupos que ya se implementan y a los servicios que se ofrecen para atender la salud mental, como la consejería, de forma que los estudiantes conozcan sobre el Centro de Éxito Estudiantil (CEES) y la atención que pueden recibir por parte de un profesional de manera gratuita. Los estudiantes consideran importante el acompañamiento individual, pero muchos de ellos no conocen de estos servicios que ofrece la UDEM.

Por otro lado, y debido a que, en la primera encuesta realizada, los estudiantes mencionan que los maestros tienen mucha influencia en su desarrollo socioemocional, lo cual se respalda también en la literatura investigada, resulta importante que los docentes de todas las Vicerrectorías y Escuelas se formen en estos temas. Se recomienda que se ofrezca una capacitación que les brinde las herramientas, tanto para desarrollar esta competencia en sí mismos, como para ayudar a sus alumnos en su propio proceso de desarrollo, de modo que, en sus asignaturas, y en las diferentes aproximaciones que tengan con los estudiantes, puedan propiciar directa o indirectamente la socioemocionalidad, y en general la salud mental. Esto es indispensable, ya que los maestros tienen mucha influencia en los estudiantes y en la cultura universitaria.

De igual manera, es recomendable que se sigan promoviendo los trabajos colaborativos que generan la interacción entre estudiantes y propician el uso de habilidades sociales en todas las asignaturas, incluyendo las académicas y no solo las cocurriculares, de modo que el desarrollo de la socioemocionalidad se vea implicado en toda la cultura de la universidad. Lo anterior fue mencionado por los estudiantes en la encuesta como factor importante para propiciar el desarrollo de esta competencia. Aunado a esto, se recomienda que las estrategias que favorecen la socioemocionalidad se incluyan en otras asignaturas, por ejemplo, los cursos de estudios generales, siendo obligatorio para todos los estudiantes.

Como futuras líneas de investigación, a partir de este proyecto se puede realizar un estudio sobre el nivel de inteligencia emocional, o el nivel de desarrollo de las habilidades que componen la socioemocionalidad de los estudiantes de la universidad, incluyendo más o distintos instrumentos de evaluación, que permitan obtener resultados con mayor validez.

También resultaría benéfico que se realice una investigación sobre los resultados en los estudiantes que tomen este curso cocurricular, con la finalidad de identificar los factores de éxito de éste, así como las áreas de oportunidad, para así asegurar su eficacia.

Asimismo, se propone el realizar un segundo curso en el que se propicie el desarrollo de otros de los componentes de la socioemocionalidad que no se abarcan en éste. La razón de no incluir todos los componentes en este curso cocurricular es debido a que el tiempo no es suficiente para desarrollar y aprender sobre todos de forma completa y se prefirió abarcar menos, pero a mayor profundidad. Para este curso se eligieron los componentes en los que los estudiantes tenían más necesidad de acuerdo con el diagnóstico realizado.

Además, se sugiere realizar una investigación sobre la influencia de los docentes en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, así como de su salud mental. De igual forma, si se realiza una capacitación a los docentes sobre este tema, sería recomendable evaluar su efectividad.

Finalmente, a lo largo del desarrollo de este proyecto, se enfatizó la importancia y relevancia de este tema, a través de lo que se encontró en los diferentes estudios investigados, así como los comentarios de los estudiantes en el diagnóstico y el grupo de enfoque realizado como parte de la prueba piloto. La relación de lo anterior resultó sorprendente, ya que no se esperaba que la mayoría de los estudiantes consideraran esencial el aprender sobre esta competencia en sus vidas y estuvieran interesados en ello.

La competencia de socioemocionalidad resulta importante ya que representa la base para todos los ámbitos de la vida, al ser fundamental contar con un adecuado

autoconocimiento y regulación personal para desenvolverse posteriormente en los ámbitos que involucran las relaciones sociales.

Se encontró relación entre la necesidad fundamentada por la literatura y la necesidad de los universitarios actualmente. La teoría respalda la importancia de hacer intervenciones en educación para el desarrollo socioemocional de estudiantes desde preescolar hasta universidad, incluida en todo el currículo escolar. Esto ya que las personas necesitan de estas competencias para su desarrollo integral.

Por otro lado, en la prueba piloto los estudiantes mostraron gran interés por inscribir el curso y mencionaron que es necesario para los universitarios aprender sobre este tema. De igual manera, comentaron que es importante que la UDEM imparta un curso enfocado al desarrollo de estas habilidades, ya que les servirá en su vida personal, académica y laboral.

El curso cocurricular es valioso e importante, ya que aporta aprendizajes significativos al alumno, pues a pesar de que no se llegue a obtener la memorización de los conceptos, el alumno logrará entender la importancia de su autoconocimiento y manejo de sus emociones dentro de las diferentes áreas de su vida y habrá desarrollado la base de las distintas habilidades implicadas. Se considera que el tiempo invertido en el curso tiene impacto positivo a largo plazo, ya que es necesario tener estas habilidades no solo en esta etapa de su vida, sino por el resto de ella.

Finalmente, con base en todo lo anterior, se considera que este proyecto puede servir de referencia para que distintas universidades tomen en cuenta el desarrollo de la socioemocionalidad en su currículo, lo cual no sólo impactaría el perfil de egreso del estudiante y su ingreso al mundo laboral, sino que serviría también de forma preventiva ante los riesgos que existen referentes a la salud mental del estudiante.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 99–107.
- Aneas, A. (2003). Competencias Profesionales . Análisis Conceptual Y Aplicación Profesional. *Seminari Permanent d'Orientació Professional*, 16.
- Arnett, J. J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23–29. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9157-z>
- Asociación Internacional por los Valores Humanos. (2019). Programa de Educación YES para Escuelas. Retrieved from <http://aivh.org/yes.html>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI), *TID-24270*, E103–E104.
- Battle, S. (2009). *Arte Terapia: Como poner magia, colores y creatividad a cada día*. Ediciones Obelisco.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- Belloch, C. (2017). Diseño Instruccional. *UTE Unidad de Tecnología Educativa*. <https://doi.org/978-987-24871-6-4>
- Bernal, J., & Cotrino, J. (2012). El constructo de temperamento: Un recorrido desde Hipócrates hasta la psicología moderna. *Universidad de La Sabana*.
- Bisquerra, R. (2019). La inteligencia emocional según Salovey y Mayer. Retrieved from <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Brown, K. (2018). Emerging Adulthood. *Research Starters Education*, 1–17.

- CASEL. (2017). Core SEL Competencies. Retrieved from <https://casel.org/core-competencies/>
- CASEL. (2019). What is SEL? Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/>
- Castanyer, O. (2015). La asertivida, expresion de una sana autoestima. *Crecimiento Personal*, 3, 1–103.
- Cejudo, J., López, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51–57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Centro de Éxito Estudiantil Universidad de Monterrey. (2019). *Consejería Estudiantil*.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia.*, 3.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad* (3a ed.). Mexico: Pearson Educación.
- Comité Interdisciplinario de Competencias Transversales. (2018a). *Nuevo Perfil del Egresado de Profesional. Competencias Transversales de Perfil de Egreso UDEM*. San Pedro Garza García, Mx.
- Comité Interdisciplinario de Competencias Transversales. (2018b). *Nuevo Perfil del Egresado de Profesional. Competencias Transversales de Perfil de Egreso UDEM*.
- Conesa Sánchez, S. (2017). La Inteligencia Emocional en el profesorado. Retrieved from <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-inteligencia-emocional-profesorado/>
- Cuadra, A., Veloso, C., Moya, Y., Reyes, L., & Vilca, J. (2010). Inteligencia Emocional Sobre La Satisfacción Laboral Y Vital . *Salud y Sociedad*, 1(2), 101–112. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742463004>
- Del Rosal, I., & Bermejo, M. L. (2017). Autoeficacia En Estudiantes Universitarios: Diferencias Entre El Grado De Maestro En Educación Primaria Y Los Grados En Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 115.



<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>

- DeRosier, M. E., Frank, E., Schwartz, V., & Leary, K. A. (2013). The Potential Role of Resilience Education for Preventing Mental Health Problems for College Students. *Psychiatric Annals*, *43*(12), 538–544. <https://doi.org/10.3928/00485713-20131206-05>
- Driscoll, M. P. (2000). Gagné's theory of instruction. In *Psychology of learning and instruction* (2nd ed., pp. 341–372). Florida: Allyn and Bacon.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. (2012). Afterschool programs that follow evidence-based practices to promote social and emotional development are effective. *Big Views Forward: A Compendium on Expanded Learning*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Enríquez, H., Ramos, N., & Esparza, O. (2017). Impact of the mindful emotional intelligence program on emotional regulation in college students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *17*(1), 39–48. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Esquivel, I. (2014). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*.
- Esteller, V., & Medina, E. (2009). Evaluación de cuatro modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación En Educación*, *3*(1), 57–70.
- Extremera, N., Durán, M. A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (342), 239–256. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962006000200006>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional , calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, *15*(2), 117–

- Flores, M. (2014). Programa de Habilidades Psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de tercer grado de primaria.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Fragoso, R. (2018). Retos y Herramientas Generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47–55.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gardner, H. (1998). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner*. Barcelona: Paidós. [https://doi.org/10.1016/0165-022X\(95\)00021-1](https://doi.org/10.1016/0165-022X(95)00021-1)
- Garza, A. C., Vázquez, M. de L., Saldaña, V. M., & Núñez, V. E. (2016). *Investigación descriptiva y comparativa de los niveles de Inteligencia Exitosa, Inteligencia Emocional, ansiedad e Involucramiento Académico de estudiantes de Educación y Psicopedagogía de tercero y séptimo semestre: Un estudio de autopercepción y percepc.* Universidad de Monterrey.
- Gilar, R., Pozo, T., & Castejón, J. L. (2019). Desarrollando la Inteligencia Emocional en Educación Superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161–187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19880>
- Gómez del Campo, M. I., Salazar, M. L., & Rodríguez, E. I. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 175–190.
- Hernández, H. E., Garza, A. E., Nava, M. A., Cardona, B. N., & Garza, P. (2017). *Diseño de Competencias Blandas Claves para la Empleabilidad en Educación Superior.* Universidad de Monterrey.

- Hernández, M., Trejo, Y., & Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo, 88–97.
- Hernando, Á., Aguaded, I., & Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24, 153–177. <https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>
- Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos A.C. (INEPAR). (2018). *Estudio de Riesgo / Protección en la población de enseñanza media y media superior de la Universidad de Monterrey UDEM*.
- Jensen, J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23–29. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9157-z>
- Juárez, A. (2019). Interacción didáctica y lenguaje no verbal. *Interconectando Saberes*, (7), 109–118. <https://doi.org/10.25009/is.v0i7.2572>
- Kallio, K. A. (1988). Instructional Design. *Research Starters Academic Topic Overviews*, (1d).
- Kirby, E. D., Muroy, S. E., Sun, W. G., Covarrubias, D., Leong, M. J., Barchas, L. A., & Kaufer, D. (2013). Acute stress enhances adult rat hippocampal neurogenesis and activation of newborn neurons via secreted astrocytic FGF2. *ELife*, 2013(2), 1–23. <https://doi.org/10.7554/eLife.00362>
- Knaus, W. J. (2014). *The Cognitive Behavioral Workbook for Anxiety: A step-by-step program* (2nd ed.). Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- LaHaye, Ti. (1990). *Behaviour Therapy. The British Journal of Psychiatry* (Vol. 112). <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- Lazarus, R. (2009). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclee de Brouwer. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadmonterreysp/detail.action?docID=3194590>.

- Lebrija, A., Gutiérrez, J., & Trejos, M. (2017). Afectos, Emociones Y Sentimientos De Los Estudiantes Panameños Hacia La Matemática Y Su Aprendizaje. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(2), 281–304. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n2p281>
- Limonero, J. T., Tomás, J., Fernández, J., Gómez, M. J., & Ardilla, A. (2012). Estrategias De Afrontamiento Resilientes Y Regulación Emocional: Predictores De Satisfacción Con La Vida. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 183–196.
- Londoño, E. P. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Retrieved from <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/852/603>
- Maneiro, E. (2017). Neurociencia y emociones: nuevas posibilidades en el estudio del comportamiento político. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 16(1), 169–187. <https://doi.org/10.15304/rips.16.1.4018>
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3º a 7º básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203–218. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5308055.pdf%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5308055>
- May, K. T. (2014). 7 ways stress does your mind and body good. Retrieved September 5, 2019, from <https://ideas.ted.com/7-ways-stress-does-your-mind-and-body-good/>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Chapter 26: Emotional intelligence. In *Emotional intelligence* (pp. 528–549).
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Hee, S. (2008). CHAPTER 11: The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In *Emotional Intelligence: Perspectives on*

*Educational & Positive Psychology* (pp. 185–208). Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=39347330&site=ehost-live>

McCown, K., & Hathaway, A. (n.d.). *Self Science: Emotional Intelligence for Children*.

Mergel, B. (1998). *Diseño Instruccional Teoría Del Aprendizaje*, 1–35.

Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos. *Interdisciplinaria*, 32(2), 307–329. Retrieved from [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272015000200007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272015000200007)

Molero, D., & Reina, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 92–104. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1237089130/fulltextPDF/CC1BA7E32D9740EEPQ/8?accountid=14744>

Monterrosa Castro, A., Benavides Benitez, E., & Cantillo Orozco, A. S. (2019). Anotaciones acerca del Perfil Profesional del Docente. Retrieved from <https://encolombia.com/libreria-digital/lmedicina/doc-univ/docenciaanotaciones/>

Morillas, L. R., & García, M. P. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 113–124. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678782>

Mota, A. (2017). *Iniciativa que Reforma los Artículos 7o., 8o., y 12 de la Ley General de Educación*. Retrieved from [http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2017/12/asun\\_3654078\\_20171220\\_1513792132.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2017/12/asun_3654078_20171220_1513792132.pdf)

Murillo, N., Cervantes, G. A., Razón, A. C., Rivas, F., & Nápoles, A. (2018). Conceptualización de Competencias Socioemocionales y Estilo de Vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis*, 14(1), 135–153.

Nacheli, A. (n.d.). *Crisis y resiliencia*.

Newcomb-Anjo, S. E., Barker, E. T., & Howard, A. L. (2017). A Person-Centered Analysis of Risk Factors that Compromise Wellbeing in Emerging Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*, 867–883. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0603-2>

Newcomb, S. E., Barker, E. T., & Howard, A. L. (2017). A Person-Centered Analysis of Risk Factors that Compromise Wellbeing in Emerging Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*, 867–883. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0603-2>

Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring Its Effects on Occupational Stress and Organizational Commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, *10*(4), 327–342. <https://doi.org/10.1108/eb028956>

Páez, M. L., & Castaño, J. J. (2015). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Desde El Caribe*, *32*(2), 268–285. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>

Palladino, C. (1992). *Cómo Desarrollar la Autoestima*. (E. Iberoamericana, Ed.). Editorial Iberoamericana, S.A. e C.V.

Palomera, R., Briones, E., & Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *20*(20), 165. <https://doi.org/10.18172/con.2988>

Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorrel, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12th ed.). Mexico: McGraw Hill Education.

Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo, *6*(2), 400–420.

Pérez, J. C., & Repetto, E. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, *40*, 92–112.

- Pertegal, M. L., Castejón, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- Puri, P., Kaur, T., & Yadav, K. (2016). Emotional Intelligence and Academic Stress among College Students. *Educational Quest- An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 7(3), 334–336. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2016.00036.2>
- Ramos, E., & Leví, G. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 623–658. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244>
- Rendón, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (32), 104–128.
- Rendón, M. A. (2016, April 25). La convivencia y la educación de la competencia socioemocional (CSE) en instituciones educativas de 4 subregiones del departamento de Antioquia, Colombia. *Revista Internacional de Diversidad e Identidad En La Educación*, 3(1), 1–28. Retrieved from <https://journals.epistemopolis.org/index.php/diversidad/article/view/562>
- Repetto, E., Beltrán, S., Garay-gordovil, A., & Pena, M. (2006). Validación del “Inventario de competencias socioemocionales -Importancia Y Presencia -” (ICS-I ; ICS-P ) En Estudiantes De Ciclos Formativos y de Universidad. *REOP*, 17(2), 213–223.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales Como Factor de Calidad en la Educación. *Rinace*, 8, 94. Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Repetto, E., Pena, M., & Lozano, S. (2009). El programa de competencias socio-emocionales. *Revista de Educación*, 9(2007), 35–41.
- Retorno, L., & Ancestral, D. E. U. N. C. (2003). *Artemisa*, 26(86).

- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Flores, A., & Fulquez, S. (2013). Las Competencias Socioemocionales Como Factor Protector Ante La Sintomatología De Ansiedad Y Depresión En Adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55–64. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=116393835&lang=es&site=ehost-live>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Lopez & S. J. Snyder (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159–171). New York: Oxford University Press.
- Sánchez, M. T., Patti, J., & Holzer, A. (2015). Effectiveness of a Leadership Development Program that Incorporates Social and Emotional Intelligence for Aspiring School Leaders. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 65. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i1.7443>
- Search Inside Yourself Leadership Institute (SIYLI). (2019). Search Inside Yourself. Retrieved from <https://siyli.org/es/programs/search-inside-yourself>
- Seaward, B. L. (2018). *Managing Stress: Principles and strategies for health and well being* (9th ed.). Boulder, Colorado: Jones and Bartlett Learning.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo y su vinculación con el programa Salud en tu Escuela, 2–4. Retrieved from [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las\\_HSE\\_en\\_en\\_nuevo\\_modelo\\_educativo.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_en_nuevo_modelo_educativo.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Tutoría y Educación socio-emocional. Educación secundaria*. Retrieved from <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/tutoria-socioemocional/1-LpM-sec-Tutoria-Socioemocional.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



- (2016). Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría. Retrieved from [http://www.construyet.org.mx/resources/pdf/guia/Guia\\_sesiones\\_de\\_tutorias.pdf](http://www.construyet.org.mx/resources/pdf/guia/Guia_sesiones_de_tutorias.pdf)
- Senra, M., Pérez, J. C., & Manzano, N. (2007). Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: revisión y estado actual de la cuestión. *REOP*, 18(1), 73–82.
- SEP. (2018). Tutoría y Educación Socioemocional Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. In *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Retrieved from <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/tutoria-socioemocional/V2-Tutoria-educacion-socioemocional-p160-327.pdf>
- SEP. (2019). Enfoque basado en competencias. Retrieved from [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)
- Serrano, H. (2011). Marketing Personal con inteligencia emocional. *Revista Ciencia UNEMI*, 1(6), 50–61. Retrieved from <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/24>
- Shafer, L. (2016). What makes SEL Work? Retrieved from <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/16/07/what-makes-sel-work>
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59. <https://doi.org/10.5020/23590777.3.1.10>
- Soriano, E., & Osorio, M. del M. (2008). Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129–148.
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & Uka, V. (2018). Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. *Bulgarian Comparative Education Society*, 16, 1–8. Retrieved from <http://sfx.scholarsportal.info/guelph/docview/2101887222?accountid=11233%0Ahtt>

p://sfx.scholarsportal.info/guelph?url\_ver=Z39.88-2004&rft\_val\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=unknown&sid=ProQ:ProQ%3Aeric&atitle=Emotional+Intelligence%2C+Test+Anxiety+

Suárez, C., Dusú, R., & Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30–39. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968554&info=resumen&idioma=FR>

Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta ed.). Bogotá: ECOE. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Tobon4/publication/319310793\\_Formacion\\_integral\\_y\\_competencias\\_Pensamiento\\_complejo\\_curriculo\\_didactica\\_y\\_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curricul](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curricul)

Turrent, A. (2005). El diseño Instruccional y su Importancia en la elaboración de materiales de apoyo didáctico.

Universidad de Monterrey. (2015a). Fundamentos del Modelo Formativo UDEM. Retrieved from <http://www.udem.edu.mx/Esp/Vida-Estudiantil/ModeloFormativo/Pages/fundamentos.aspx>

Universidad de Monterrey. (2015b). Imágenes del Modelo Formativo.

Universidad de Monterrey. (2015c). *Modelo Formativo UDEM | Universidad de Monterrey*. México. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=37&v=0xVFQKBOzFc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=37&v=0xVFQKBOzFc)

Universidad de Monterrey. (2018). Misión y visión. Retrieved from <http://www.udem.edu.mx/Esp/Somos-UDEM/Pages/Mision.aspx>

Universidad de Monterrey. (2019a). ¿Cómo se hace realidad el Modelo Formativo UDEM? Retrieved from <http://www.udem.edu.mx/Esp/Vida-Estudiantil/ModeloFormativo/Pages/como-funciona.aspx>

- Universidad de Monterrey. (2019b). Cursos Cocurriculares. Retrieved from <http://www.udem.edu.mx/Esp/Vida-Estudiantil/ModeloFormativo/Pages/cursos-cocurriculares.aspx>
- Universidad de Monterrey. (2019c). Historia. Retrieved from <http://www.udem.edu.mx/Esp/Somos-UDEM/Pages/Historia.aspx>
- Universidad de Monterrey. (2019d). Nuestros directivos. Retrieved from <http://www.udem.edu.mx/Esp/Somos-UDEM/Pages/Nuestros-directivos.aspx>
- University Prep. (2019). Social Emotional Learning. Retrieved from <https://www.universityprep.org/academics/social-emotional-learning>
- Vaida, S. (2015). "Go Beyond Yourself" - Testing the efficiency of a short-term program of socio-emotional competencies development for young adults working in the IT industry. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 6(4).
- Valadez, M. de los D., Borges, M. Á., Ruvalcaba, N. A., Villegas, K., & Lorenzo, M. (2013). Emotional Intelligence and its Relationship with Gender , Academic Performance and Intellectual Abilities of Undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395–412. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>
- Villalobos, L. V., & Carmen González, M. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1379–1418.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). Chapter 1 . What Is Backward Design? In *Understanding by Design* (pp. 1–11).
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Chapter 1. Backward design. In *Understanding by Design 2nd Edition* (pp. 13–29). <https://doi.org/10.4324/9781315205809-9>
- Williams, P., Schrum, L., Sangra, A., & Gurdia, L. (2003). Modelos de diseño instruccional. Modelo genérico ADDIE. In *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico*.

Zavala, M. A., Valadez, M. D. los D., & Vargas, M. D. C. (2017). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 321–339. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1291>

## APÉNDICES

### Apéndice A. ¿Qué es inteligencia emocional?

	Componente	Percepción Emocional	Facilitación Emocional	Comprensión Emocional	Regulación Emocional	
Respuestas de alumnos	Descripción	Percibir, identificar, valorar y expresar las emociones adecuadamente, de uno mismo y de los demás.	Acceder y generar sentimientos que faciliten y dirigen el pensamiento, propiciando el afrontamiento y el juicio.	Comprender y analizar las emociones simples, complejas y simultáneas, mediante el conocimiento emocional, tanto en uno mismo como en las relaciones interpersonales, así como interpretar las razones de estas emociones.	Regular reflexivamente las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual, reduciendo las emociones negativas e incrementando las emociones positivas.	<b>TOTAL</b>
Conocer y saber controlar tus emociones		1	0	0	1	<b>2</b>
Es la capacidad de conocer las emociones y poder controlarlas y actuar de manera en que nos beneficie		1	0	0	1	<b>2</b>
Es una competencia que ayuda al desarrollo personal.		0	0	0	0	<b>0</b>
Es conocer tus propios sentimientos y emociones y ser capaz de utilizarlos asertivamente		1	0	0	0	<b>1</b>
Tener control de como te sientes y como actuar frente a estos sentimientos		0	0	0	1	<b>1</b>
Capacidad de conocer y manejar tus emociones		1	0	0	1	<b>2</b>
Saber controlar tus emociones		0	0	0	1	<b>1</b>
Saber reconocer y controlar tus emociones. Entender de dónde viene la emoción o el sentimiento que tienes en determinado momento y qué fue lo que ocasionó que te sintieras así. También saber controlar tus emociones en diferentes contextos		1	0	1	1	<b>3</b>
Habilidad para saber controlar tus emociones.		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la capacidad de reconocer las propias emociones y tomar una decisión sobre cómo manejarlas de manera que se eviten efectos negativos		1	1	0	1	<b>3</b>

La capacidad de identificar regular y expresar tus emociones y las de los demás		1	0	0	1	2
Saber reconocer tus emociones y saber reaccionar a ellas		1	0	0	0	1
La capacidad de controlar tus emociones ante una situación		0	0	0	1	1
La capacidad de reconocer y regular las emociones que se experimentan		1	0	0	1	2
Tener un balance entre la razón y los sentimientos		0	0	0	0	0
La inteligencia emocional es tu capacidad de manejar tus emociones de manera asertiva, es decir, permitirte sentir las pero a la vez saberlas controlar.		1	0	0	1	2
Es poder manejar tus sentimientos y emociones de una forma prudente en relación a la situación en la que estes y puedas actuar inteligentemente sin que tus emociones se apoderen o influyan en tu decisión y/o acto final.		0	1	0	1	2
Es el saber tener autocontrol de las emociones en todo tipo de situaciones. Al igual saber reconocer tus emociones y saberlas manejar		1	0	0	1	2
El reconocer las emociones y saber qué hacer con ellas		1	0	0	1	2
poder dejar fluir las emociones, y al mismo tiempo controlar los actos para que no arruinen tus relaciones, ni tu paz.		0	0	0	1	1
Es identificar las emociones en el momento en que las sientes y saber cómo manejarlas apropiadamente según la situación en la que te encuentras		1	1	0	0	2
La capacidad de identificar, reconocer y actuar conforme a nuestras emociones		1	1	0	0	2
Saber controlar tus emociones		0	0	0	1	1
Es el saber manejar las emociones propias para obtener un resultado esperado, especialmente en las relaciones interpersonales.		0	0	0	1	1

La capacidad para reconocer las emociones en ti y en los otros y ser capaz de regularlas.		1	0	0	1	2
Ser capaz de manejar tus propias emociones y no dejar que estas te controlen.		0	0	0	1	1
Es el buen reconocimiento, identificación y manejo de las emociones.		1	0	0	1	2
Saber controlar tus emociones		0	0	0	1	1
Conocimiento basado en torno a los sentimientos mismos o de otras personas		1	0	0	0	1
La capacidad de reconocer y usar las emociones personales, implica reconocer las emociones ajenas.		1	0	0	0	1
Inteligencia emocional es más allá de solo saber pensar, es conocer la parte más humana que son las emociones y comprenderlas		1	0	1	0	2
La manera en la que una persona controla sus emociones y sabe manejarlas		0	0	0	1	1
Capacidad de regular las emociones de manera adaptativa y funcional a la situación que se afronta		0	0	0	1	1
Es el método por el cual la gente maneja sus emociones y reacciones ante las circunstancias de un viven en el día a día		0	0	0	1	1
Tener un conocimiento y control sobre tus emociones y un reconocimiento sobre ellas		1	0	1	1	3
La capacidad de autoregular las emociones y saberla canalizar de manera adecuada		0	0	0	1	1
Reconocer e identificar tus emociones y las de otros, nombrarlas, saber qué se siente o manifiesta en ellas y sobre todo es saber qué hacer con ellas y como controlarlas.		1	0	1	1	3
Ser inteligente a la hora de como reaccionas ante situaciones en el nivel emocional		0	1	0	0	1
Saber como eres emocionalmente, saber controlarlo y como		1	1	0	1	3

reaccionar a ciertas situaciones que puedan alterar las emociones.						
Saber controlar y manejar tus emociones		0	0	0	1	1
La habilidad de saber controlar las emociones y sentimientos en distintas situaciones.		0	0	0	1	1
Saber manejar y expresar tus emociones de manera asertiva		1	0	0	1	2
Conocer las diferentes emociones, saber reconocer en uno mismo la emoción que esta sintiendo y trabajar con esta		1	1	0	0	2
Es la capacidad de conocer nuestras emociones, la de los demás y controlarlas dependiendo de la situación.		1	0	0	1	2
Es tener el conocimiento y la habilidad de reconocer tus emociones y las de otros		1	0	0	0	1
Saber identificar los sentimientos que te provocan ciertas situaciones y saber lidiar con ellos de una manera positiva		1	0	0	1	2
Ser Conciente de tus emociones y como expresarlas		1	0	0	0	1
Capacidad del ser humano de controlar las emociones en situaciones que así lo requieran.		0	0	0	1	1
Saber controlar emociones		0	0	0	1	1
Es la habilidad que tienes para manejar tus emociones en diferentes situaciones que se presenten		0	0	0	1	1
Capacidad de manejar las emociones de la manera adecuada.		0	0	0	1	1
Tener <b>conciencia</b> y control de las emociones		0	0	0	1	1
Capacidad del para manejar tus emociones		0	0	0	1	1
Saber reconocer los sentimientos y actuar o no conforme a ellos		1	1	0	0	2
La habilidad de poder manejar tus emociones		0	0	0	1	1
Saber controlar tus emociones		0	0	0	1	1



la capacidad de reconocer tus emociones para así poder manejarlas de la mejor manera		1	0	0	1	2
SABER CONTROLAR LAS EMOCIONES INDEPENDIENTEMENTE DEL ENTORNO O LAS CIRCUNSTANCIAS		0	0	0	1	1
Como son tus emociones o sentimientos		1	0	0	0	1
<i>Es la capacidad de ser conscientes de lo que se siente, tener autorregulación, autoestima, automotivación, etc.</i>		1	0	0	1	2
Cuando una persona sabe controlar sus emociones		0	0	0	1	1
Capacidad de reconocer y controlar nuestras emociones.		1	0	0	1	2
Comprender lo que sientes o poder llevar a cabo tus sentimientos		1	0	1	0	2
La capacidad para manejar tus emociones y poder entenderlas, ayuda también en la empatía.		0	0	0	1	1
El saber manejar tus emociones de manera que sea beneficioso para ti y los demás		0	0	0	1	1
Es cuando conoces tus sentimientos y el de los demás, sintiendo empatía		0	0	1	0	1
Saber cómo trabajar las emociones en torno a ti mismo y a los demás		0	0	0	1	1
Capacidad para regular y manejar tus emociones ante cualquier situación.		0	0	0	1	1
Saber tomar decisiones en tu vida personal que son inteligentes y generan buenos resultados.		0	1	0	0	1
Estar consciente de tus sentimientos y tener control sobre ellos.		1	0	0	1	2
Es como manejas tus emociones, si estas dirigen tus decisiones o puedes tomar decisiones asertivas sin ser afectado por tu estado emocional		0	0	0	1	1
Capacidad para reconocer y manejar las emociones, estableciendo relaciones interpersonales sanas		0	0	0	1	1

Es como saber controlar tus sentimientos y emociones en los diferentes ambitos		0	0	0	1	<b>1</b>
La capacidad de controlar, procesar y demostrar tus emociones, y la capacidad empatica que puedes tener		1	0	1	1	<b>3</b>
Saber como reaccionar ante diversas situaciones de manera madura, prudente y paciente		0	0	0	1	<b>1</b>
El saber manejar nuestras emociones de manera que no nos controlen		0	0	0	1	<b>1</b>
Capacidad de poder reaccionar de manera adecuada ante situaciones adversas, pudiendo controlar tus emociones sin dejar que te afecten en tus desiciones.		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la capacidad de uno para reconocer y manejar las emociones propias y ser empático con las de otros para poder aplicarlas en las acciones.		1	0	0	1	<b>2</b>
Cuando reconoces tus emociones en cierto momento y saber controlarlas y actuae como se debe		1	0	0	1	<b>2</b>
El conocimiento de las emociones		1	0	0	0	<b>1</b>
Saber controlar tus emociones, reacciones. Reflexionar antes de actuar, ser empatico y mantener l calma en situaciones de crisis		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la capacidad de identificar, clasificar y controlar tus emociones así como lo que las provocan		1	0	1	1	<b>3</b>
La habilidad de reconocer y saber manejar las emociones que sentimos.		1	0	0	1	<b>2</b>
Es la capacidad de tener control de las emociones, y poder actuar con un buen manejo de estas		0	0	0	1	<b>1</b>
La capacidad que tiene una persona en reconocer y autoregular sus emociones, así cómo también trabajarlas para poder lograr un equilibrio emocional.		1	0	0	1	<b>2</b>

Es la capacidad de identificar las emociones (tanto propias como ajenas), y poder manejarlas con el fin de mejorar las relaciones interpersonales y tener un buen estado intrapersonal.		1	0	0	1	2
Es saber identificar lo que uno siente y saber expresarlo de la manera más adecuada y beneficiosa posible.		1	0	0	0	1
Es la habilidad de lidiar emocionalmente con diferentes situaciones sin llegar a tu límite. Entender a las otras personas, ser resiliente y no verte sobrellevado		0	1	1	1	3
Es la capacidad que tenemos de controlar y manejar adecuadamente nuestras emociones		0	0	0	1	1
Saber como actuar (con emociones) en alguna situación		0	0	0	1	1
Es la habilidad de distinguir tus emociones		0	0	1	0	1
Es saber como controlar y manejar tus emociones		0	0	0	1	1
Es la capacidad de poder controlar tus emociones de manera asertiva en situaciones problemáticas o de la vida común		0	0	0	1	1
Es la capacidad de autorregular las emociones en uno mismo y de percibir las en los demás.		1	0	0	1	2
Saber como reaccionar ante cierta situación		0	1	0	0	1
Saber identificar, reconocer y manejar las emociones propias y de los demás		1	0	0	1	2
conocer y entender sobre tus emociones y como manejarlas		0	0	1	1	2
Es la capacidad de entender tus emociones en un nivel un poco más profundo. Una persona emocionalmente inteligente tiene más control sobre cómo las expresa, y tiene un buen nivel de conocimiento de sus propias emociones y lo que le gusta o hace bien y lo que no.		1	0	1	1	3
Que sabes controlar tus sentimientos, eres buena		1	0	0	1	2

manteniendo el control de lo que sientes o sabes bien que es lo que otros están sintiendo						
Saber controlar mis emociones y no dejar que afecten mi día a día o mis decisiones de manera negativa		0	0	0	1	<b>1</b>
Saber comprender tus emociones y aceptarlas		0	0	1	0	<b>1</b>
Saber controlar y manejar tus emociones en cada situación		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la capacidad de identificar nuestras emociones y la de los demás. Saber que hacer con nuestras emociones, cómo expresarlas y cómo enfrentar la situación que se presenta.		1	1	0	0	<b>2</b>
Es la habilidad o el desarrollo para que tus emociones no te controlen en tu vida diaria, y que tus decisiones sean además de emocionales sean también racionales		0	0	0	1	<b>1</b>
Reconocer tus sentimientos y manejarlos		1	0	0	1	<b>2</b>
Poder manejar las emociones adecuadamente		0	0	0	1	<b>1</b>
Conocimiento y manejo de tus emociones y las de los demás		1	0	0	1	<b>2</b>
La capacidad de reconocer y reaccionar ante las emociones propias y ajenas		1	0	0	1	<b>2</b>
Capacidad para identificar, experimentar y reaccionar sanamente ante nuestras emociones		1	0	0	1	<b>2</b>
Es como manejas tus emociones de manera responsable y acertiva		0	0	0	1	<b>1</b>
Saber como controlar y manejar los sentimientos y emociones de uno mismo		0	0	0	1	<b>1</b>
Es un constructo que nos ayuda a entender de qué manera podemos influir de un modo adaptativo e inteligente		0	1	0	0	<b>1</b>
La manera en que tú controlas tus emociones, la manera en la cual reaccionas ante diferentes situaciones		0	0	0	1	<b>1</b>

Es la capacidad de manejar tus emociones		0	0	0	1	<b>1</b>
Tener el suficiente auto conocimiento de tus emociones, para reconocer cómo afectan tus decisiones y actuar tomándolas en cuenta.		1	0	0	1	<b>2</b>
Habilidad para reconocer las emociones propias, la de los demás y poder regular tus emociones		1	0	0	1	<b>2</b>
La capacidad de reconocer nuestras emociones y regularlas adecuadamente		1	0	0	1	<b>2</b>
Saber usar tus sentimientos correctamente		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la capacidad de controlar tus emociones y responder ante ellas		0	0	0	1	<b>1</b>
Saber controlar tus emociones y que no sea al revés		0	0	0	1	<b>1</b>
La capacidad de saber cómo responder ante ciertas situaciones		0	1	0	0	<b>1</b>
Es estar consciente de tus emociones, reconocerlas y poder controlarlas/expresarlas de una buena manera.		1	0	0	1	<b>2</b>
Es la capacidad de entender y trabajar tus emociones aunque te encuentres en diferentes situaciones desde felicidad hasta estrés. Lo que afecta en mi perspectiva personal y en mis relaciones interpersonales.		0	0	1	1	<b>2</b>
Ser capaz de actuar y tomar decisiones racionales sin dejar que las emociones nos cieguen		0	1	0	0	<b>1</b>
Saber identificar las diferentes emociones, para poder canalizarlas de la manera correcta		1	0	0	1	<b>2</b>
Sentirte emocionalmente estable y pensar		0	0	0	1	<b>1</b>
Manejo de emociones y sentimientos		0	0	0	1	<b>1</b>
Según yo verdad d: el poder entender tus sentimientos y no dejarte llevar por ellos a la hora de tomar alguna decisión		1	0	0	1	<b>2</b>
<i>saber actuar de manera correcta e ideal no en base a la emoción</i>		0	1	0	0	<b>1</b>

Como manejar las emociones y sentimientos		0	0	0	1	<b>1</b>
Saber manejar tus emociones de forma correcta		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la manera en como controlas tus sentimientos conforme a tus situaciones del día a día		0	0	0	1	<b>1</b>
La habilidad de controlar las emociones propias al saber identificarlas		1	0	0	1	<b>2</b>
saber reaccionar a tus emociones		0	0	0	1	<b>1</b>
Saber controlar tus emociones y canalizarlas a la productividad.		0	0	0	1	<b>1</b>
controlar las emociones asertivamente		0	0	0	1	<b>1</b>
El manejo óptimo de las emociones		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la acertividad que conoces, manejas y entiendes tus emociones		1	0	1	1	<b>3</b>
Saber identificar las emociones, sus motivos y ser capaz de autorregularse y controlar los impulsos.		1	0	1	1	<b>3</b>
Como constructo multidimensional, el concepto de Inteligencia Emocional puede ser descrito y manejado de diversas maneras, no obstante la mayoría de las investigaciones se inclinan al concreto empleo de cuatro dimensiones que constituyen el constructo: percepción de emoción, integración y asimilación de la emoción, conocimiento de la emoción y manejo de las emociones (Gooty, Gavin, Ashkanasy, & Thomas, 2014; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001; Van Rooy & Viswesvaran, 2004). Como un rasgo, es un constructo que se ubica en los niveles bajos de las jerarquías de la personalidad y que por lo mismo abarca facetas de ésta relacionadas con el afecto (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007).		1	1	1	1	<b>4</b>
Es saber controlar tus emociones dependiendo de la situación		0	0	0	1	<b>1</b>

Saber manejar y comunicar tus emociones		0	0	0	1	<b>1</b>
Es saber manejar tus emociones y saber como emplearlas al igual de ser empatico con los demas y saber como comportarse en situaciones		1	0	0	1	<b>2</b>
La capacidad de identificar emociones canalizarlas y aprovecharlas tanto en mi como en otros		1	0	0	1	<b>2</b>
Saber manejar las emociones en momentos y usarlas a tu favor		0	0	0	1	<b>1</b>
Saber reconocer tus emociones y controlarlas		1	0	0	1	<b>2</b>
Es saber manejar tus emociones para determinar cuándo y cómo es lo mas asertivo expresarlos		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la capacidad para afrontar situaciones donde esten relacionadas las emociones		0	1	0	0	<b>1</b>
Capacidad de reconocer nuestras emociones y las ajenas, motivarnos y saberlas manejar en nosotros mismos y en nuestras relaciones		1	0	0	1	<b>2</b>
La capacidad de controlar tus emociones y de esta manera tener una mejor relación con los que te rodean		0	0	0	1	<b>1</b>
la capacidad de identificar y controlar las emociones que experimentas		1	0	0	1	<b>2</b>
Es saber controlar tus emociones para poder tomar venas decisiones sin estar sesgadas por alguna emoción extrema que se tenga en el momento		0	0	0	1	<b>1</b>
Tu capacidad o habilidad para identificar lo que estás sintiendo, analizarlo, y controlarlo o usarlo a tu favor		1	0	1	1	<b>3</b>
Es la capacidad de manejar tus emociones; saber dónde, cuándo y cómo expresarlas (de manera adaptativa). Además de tu capacidad de empatizar con las emociones de los demás.		0	0	0	1	<b>1</b>

Es lo que te hace tomar decisiones inteligentes en tu día a día, controlando tus emociones		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la capacidad de controlar las emociones ante ciertos eventos sin perder el control o reacción de forma imprudente o indebida		0	0	0	1	<b>1</b>
La habilidad de reconocer y controlar tus emociones.		1	0	0	1	<b>2</b>
La forma que la personas tiene control de las situación.		0	0	0	1	<b>1</b>
Es la capacidad de comprender tus emociones y controlarlas para el mejor beneficio		1	0	0	1	<b>2</b>
Es la capacidad que tenemos de controlar y manejar adecuadamente nuestras emociones		0	0	0	1	<b>1</b>
El saber controlar tus emociones ante situaciones		0	0	0	1	<b>1</b>
Capacidad de identificar las propias emociones y regularlas en cualquier situación personal y con los demás		1	0	0	1	<b>2</b>
Saber como controlar tus emociones o sea utilizarlas en el momento indicado		0	0	0	1	<b>1</b>
Ser responsable con tus sentimientos, saber expresarlos de manera canalizada		0	0	0	1	<b>1</b>
Conocer tus emociones, entenderlas, saber manejarlas y controlarlas.		1	0	1	1	<b>3</b>
La forma en la cual tu controlas tus emociones para poder tener una vida plena		0	0	0	1	<b>1</b>
Saber percibir, reconocer y manejar las emociones y las de los demás.		1	0	0	1	<b>2</b>
Saber manejar tus sentimientos		0	0	0	1	<b>1</b>
La capacidad de reconocer y actuar en consecuencia de tus emociones para desenvolverte inteligentemente		1	0	0	0	<b>1</b>
Saber como manejar tus emociones ante cualquier situación		0	0	0	1	<b>1</b>



Es la capacidad de controlar tus emociones, no perder el control y no dejar que otros tomen efectos negativos en tu salud mental.		0	0	0	1	1
Tu capacidad de saber manejar tus sentimientos y emociones		0	0	0	1	1
Manejo correcto de emociones para el mejor desarrollo intrapersonal, interpersonal, académico, profesional y más		0	0	0	1	1
El poder controlar tus emociones en las diferentes situaciones en las que estés.		0	0	0	1	1
Es saber identificar tus emociones y reaccionar ante ellas		1	0	0	0	1
Es saber reconocer y controlar nuestras emociones para tomar decisiones asertivas		1	0	0	1	2
Es la capacidad de entender las emociones de uno mismo y saberlas manejar.		0	0	1	1	2
Control emocional para tomar decisiones de forma correcta		0	0	0	1	1
Ser emocionalmente estable		0	0	0	1	1
Saber controlar tus emociones		0	0	0	1	1
Tener buen manejo de tus emociones y respuesta ante las cosas que se te presentan, nos encarte llevar impulsivamente y ser objetivo		0	0	0	1	1
Identificar tus emociones, entender el porque y saber como manejarlas		1	0	1	1	3
Es como la habilidad para poderse relacionar con las personas		0	1	0	0	1
Inteligencia para controlar emociones		0	0	0	1	1
Inteligencia que se adquiere a través de las emociones pertinentes a la situación		0	1	0	0	1
Sabes conocer tus emociones		1	0	0	0	1
La capacidad de manejar las emociones/sentimientos		0	0	0	1	1
El conocimiento y control de tus propias emociones		1	0	0	1	2

La habilidad de reconocer y manejar nuestras emociones		1	0	0	1	2
Saber reaccionar ante situaciones		0	1	0	1	2
Conocer las emociones que tenemos y como podemos tener un mejor control de ellas en diferentes situaciones		1	0	0	1	2
Inteligencia emocional es saber manejar tus sentimientos y emociones en ciertas situaciones antes de tomar decisiones		0	0	0	1	1
habilidad para saber manejar las emociones. no estoy seguro.		0	0	0	1	1
Es la madurez emocional que uno tiene como adulto para controlar las emociones o pensar claramente las cosas (obviamente emocionales) que sucedan en la vida		0	0	0	1	1
La manera de saber reaccionar ante las diferentes situaciones		0	1	0	0	1
Es cuando sabemos reconocer y/o manejar nuestras emociones		1	0	0	1	2
Saber cómo comportarse de acorde a cierto escenario.		0	0	0	0	0
Saber reconocer y tener bajo control nuestras emociones, así como reconocer las emociones de los demás		1	0	0	1	2
El conocimiento y control que tienes sobre las emociones que tienes al reaccionar a algo.		1	0	0	1	2
Saber reaccionar a diferentes situaciones de manera inteligente		0	1	0	0	1
Tener las herramientas para reaccionar emocionalmente a situaciones de vida diaria		0	1	0	0	1
Inteligencia Emocional lo podría definir como aquella habilidad de entender a los demás como por un sentimiento intuitivo. No sólo saber como se sienten por qué te lo digan, si no comprender a fondo y poder interactuar con esta persona la cual sienta que la entiendes y se sienta identificada con lo que le puedas decir.		1	0	1	0	2

Es la manera en que controlas tus emociones al momento de tomar decisiones		0	0	0	1	1
Son las herramientas que podemos adoptar como personas ante situaciones que tienen que ver con nuestros sentimientos		0	1	0	0	1
conocer tus emociones y saber como manejarlas a tu favor		1	0	0	1	2
Saber controlar tus emociones		0	0	0	1	1
Poder saber y conocer lo que estas sintiendo por que lo estas sintiendo y tambien saber reconocerlo y poder recibir ayuda		1	0	1	0	2
Es la habilidad de controlar tus emociones y saber identificarlas para resolver Un problema		1	0	0	1	2
Como reaccionas emocionalmente ante alguna situacion		0	1	0	1	2
Es saber controlar tus emociones de cierta manera, gracias al razonamiento de las cosas y la situación en la que te encuentras.. buscando soluciones y no dejando que tu ánimo sea dominado		0	0	0	1	1
Tener conocimiento sobre nuestras emociones y acciones y saber controlarlas		1	0	0	1	2
Saber manejar tus emociones		0	0	0	1	1
Es la capacidad para poder reconocer y manejar sentimientos y emociones propias		1	0	0	1	2
Tengo entendido que es el saber y elegir la semana emociones en cuanto a tus sentimientos.		0	0	0	1	1
Es la capacidad de ser empático y poder comprender realidades distintas a la tuya		0	0	1	0	1
Es la inteligencia de manejar las emociones		0	0	0	1	1
Saber tomar decisiones correctas sin que sean basadas solamente en emoción momentánea		0	1	0	0	1
Es la habilidad para regular tus emociones, de manera que, aunque estas sean experimentadas, no influyan o sesguen de manera		0	0	0	1	1

negativa la forma en que las decisiones y la vida diaria se llevan a cabo.						
Capacidad de reconocer nuestras emociones y las ajenas, motivarnos y saberlas manejar en nosotros mismos y en nuestras relaciones		1	0	0	1	2
Es la capacidad de reconocer las emociones y sentimientos propios para hacer un correcto manejo de ella en la vida personal, sin permitir que dichas emociones nos controlen.		1	0	0	1	2
Es la habilidad y capacidad de reconocer las emociones en ti y en los demás, saber por qué son causadas y regularlas de manera de poder mantener las emociones saludables lo mayor posible. Además esta te ayuda a mantener relaciones sanas con otras personas.		1	0	1	1	3
Habilidad de conocer, gestionar y canalizar correctamente las emociones.		1	0	0	1	2
Capacidad de gestionar emociones.		0	0	0	1	1
Es saber regular emociones, tomar buenas decisiones, etc.		0	0	0	1	1
Distinguir y controlar tus emociones		1	0	0	1	2
Es la capacidad de reconocer tus emociones y poder actuar de manera correcta		1	0	0	0	1
El saber tomar auto conciencia de nuestras emociones y conocernos para saber cómo mejorar nuestras reacciones, autorregularlos y trabajarnos.		1	0	0	1	2
Conocer tus emociones, así como poder controlarlas y saber cuando es correcto expresarlas y cuando no.		1	0	0	1	2
La capacidad de indentificar tus propias emociones y las de los demás para poder autorregularlas y manejarlas en las relaciones sociales		1	0	0	1	2

Saber adaptarte a situaciones, a tener sentido común, etc		0	1	0	1	2
Capacidad de controlar y expresar emociones según la situación o contexto en el cual se encuentra la persona.		0	0	0	1	1
El conocimiento sobre las propias emociones y el manejo óptimo de las mismas que le permiten al individuo relacionarse apropiadamente con otros.		1	0	0	1	2
Es la madurez con la que puedes manejar las emociones		0	0	0	1	1
Tiene que ver con saber elegir la mejor opción, considerando los sentimientos propios y los de los demás		0	0	0	1	1
Saber controlar tus emociones para que tus acciones/reacciones no se vean influenciadas por ellas.		0	0	0	1	1
La capacidad de identificar y controlar tus emociones para tener un mejor desempeño en la vida		1	0	0	1	2
El tipo de inteligencia que te permite distinguir las emociones e interpretarlas en favor de ti mismo o terceros. Así como tener control de las mismas y un autoconocimiento que te permita desarrollar más a fondo lo que no se conoce.		1	0	0	1	2
Es poder ser inteligente con tus emociones, pensamientos y sentimientos, dirigirlos de una manera correcta		0	0	0	1	1
Descubrir mis emociones		1	0	0	0	1
Saber tomar buenas decisiones tomando en cuenta todas las opciones posibles y regular tus emociones		0	0	0	1	1
Saber identificar emociones y pensamientos		1	0	0	0	1
Saber lo que la gente piensa y siente		1	0	0	0	1
Estar consciente de tus sentimientos y de la manera en la que es mejor reaccionar ante cualquier acción		1	0	0	1	2

Conocimiento y manejo de emociones		1	0	0	1	2
La capacidad de identificar y manejar las propias emociones y las de los demás para relacionarse mejor		1	0	0	1	2
El entendimiento de los sentimientos		1	0	0	0	1
La manera en que controlas tus emociones		0	0	0	1	1
Es la capacidad que tienes para poder realizar tus acciones con conciencia		0	1	0	0	1
El control sobre tus emociones		0	0	0	1	1
Saber controlar tus sentimientos y responder de la manera correcta		0	0	0	1	1
Cuando tienes en control tus sentimientos y puedes saber que es lo que sienten las otras personas		1	0	0	1	2
Es la capacidad de poder controlar tus emociones		0	0	0	1	1
Es saber reaccionar adecuadamente ante diferentes situaciones		0	1	0	0	1
Valor de la emociones de lo cerebro		1	0	0	0	1
Como controlar tus emociones		0	0	0	1	1
Saber identificar tu sentimiento y manejarlo		1	0	0	1	2
Saber identificar las emociones, controlarlas y ser empatico con los demás		1	0	1	1	3
Saber identificar tus emociones y de dónde provienen		1	0	1	0	2
Es el conocer la emociones y saber controlarlas		1	0	0	1	2
Habilidad de controlar tus emociones.		0	0	0	1	1
Identificar y usar las emociones de manera eficiente		1	0	0	0	1
Es la capacidad de gestionar mis emociones para comprender, analizar y controlar los estímulos que suceden en el interior de mi cuerpo y en el exterior.		0	0	0	1	1

Habilidad o capacidad que se desarrolla que consiste en saber identificar las emociones y poder controlar nuestros pensamientos o actos o actitudes que se derivan de las emociones		1	0	0	1	2
La adaptabilidad que tiene una persona para poder enfrentar situaciones estresantes como la frustración		0	1	0	0	1
Es el saber controlar las emociones		0	0	0	1	1
Ser capaz de controlar tus emociones y optimizar tus acciones utilizándolas correctamente		0	0	0	1	1
Tener una mejor relacion/conexion con tus emociones		1	0	1	0	2
Es la capacidad de poder balancear las emociones y saber cuándo es correcto involucrar algo más emocional o más lógico		0	1	0	1	2
Tener control de tus emociones y saber manejarlas dependiendo la circunstancia en la que te encuentres.		0	0	0	1	1
Saber diferenciar las emociones que sentimos y poder controlarlas		1	0	0	1	2
La capacidad de saber cuales son tus emociones, capacidades, habilidades etc y saber manejarlas		1	0	0	1	2
Es la capacidad de manejar y reconocer los sentimientos y emociones que se experimentan.		1	0	0	1	2
Capacidad de manejar tus emociones de tal manera que no te perjudiquen		0	0	0	1	1
La capacidad para manejar y controlar tus propias emociones		0	0	0	1	1
Que tan conciente estamos de nuestras emociones, saber cómo controlarlas y procesarlas		1	0	1	1	3
Es la capacidad de las personas de entender, regular, y estar conscientes de sus emociones y poder aplicarlas en la vida diaria de manera inteligente		1	0	1	1	3

Es saber como reaccionas a diversas situaciones de forma juiciosa y te ayuda a manejar el estrés en esas situaciones		0	1	0	1	2
Saber controlar tus emociones ante las situaciones.		0	0	0	1	1
Control de emociones y actitudes		0	0	0	1	1
Creo que es el saber cómo manejar tus emociones en diversas situaciones para tomar las mejores decisiones posibles.		0	0	0	1	1
Saber ubicar tus emociones y reaccionar correctamente ante situaciones		1	0	0	0	1
Es la capacidad que tiene la persona para manejar sus sentimientos de manera correcta		0	0	0	1	1
Es como entender y manejar tus emociones		1	0	0	1	2
Es cuando sabes controlar tus emociones en diferentes situaciones		0	0	0	1	1
Habilidad de saber reconocer las emociones y aplicarlas adecuadamente.		1	0	0	0	1
Conocer las emociones que uno experimenta.		1	0	0	0	1
Es la capacidad que tenemos para estar consciente y manejar nuestras emociones		0	0	1	1	2
El desarrollo de las habilidades de autoconocimiento y relaciones interpersonales.		1	0	0	0	1
Saber como manejar tus sentimientos dependiendo de la situación en la que estes y que no sean más poderoso que tu mente		0	0	0	1	1
Conocimiento de como regular tus acciones motivadas por tu estado de animo		0	0	0	1	1
Es el manejo correcto de los sentimientos.		0	0	0	1	1
entender y expresar correctamente lo q sentimos		1	0	0	0	1
Capacidad de distinguir las emociones de los sentimientos, y saberlas controlar.		1	0	0	1	2



el manejo de tus emociones y saber adaptarlas de acuerdo al contexto en el que se está, no solo las tuyas, sino que también las de los demás.		0	1	0	1	2
La capacidad de saber cuales son tus emociones, capacidades, habilidades etc y saber manejarlas		1	0	0	1	2
Es el poder identificar correctamente las emociones tanto propias como las ajenas y poder regirlas, no dejarse guiar por ellas sin razonar.		1	0	0	1	2
Es la manera de controlar las emociones		0	0	0	1	1
Es la capacidad entender y manejar las emociones propias y la de los demás		1	0	0	1	2
Control sobre emociones		0	0	0	1	1
El control de sentimientos		0	0	0	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>134</b>	<b>34</b>	<b>31</b>	<b>240</b>	

<b>0 componentes</b>	<b>1 componente</b>	<b>2 componentes</b>	<b>3 componentes</b>	<b>4 componentes</b>
<b>3</b>	<b>175</b>	<b>103</b>	<b>18</b>	<b>1</b>

**Apéndice B. ¿A través de qué has desarrollado la inteligencia emocional en la UDEM?**

¿A través de qué has desarrollado la Inteligencia Emocional en la UDEM?	Clases	Proyectos	Trabajo en equipo	Reto y carga de las clases	Cocus	Cursos y talleres	Maestros	Grupos	Terapia/consejería	Experiencias personales y Situaciones retadoras	Estrés	Habilidades personales	Relaciones con personas (amigos y compañeros o	Intercambio	Servicio social	Practicas	Programas de liderazgo	Drivers	Rotaciones medicas	Misiones	Mesa directiva	N/A	otros
<i>Respuestas de alumnos</i>																							
Cursos, trabajo en equipo, clases	1		1			1																	
Intercambio, servicio social, prácticas y proyectos grandes.		1												1	1	1							
Programas académicos de liderazgo y de servicio								1									1						
Sabiendo relacionarme con mis amigos													1										
En las materias de mi carrera	1																						
Clases	1																						
Clases y trabajos en equipo	1		1																				
De las diferentes clases que llevo	1																						
A través de diferentes clases como liderazgo, desarrollo humano así como actividades cocurriculares	1				1																		
Clases de la carrera	1																						
Drivers, misiones, clases.	1							1												1			
La carga de materias y lo que explican los profesores	1																						
Actividades o trabajos en equipo, grupos estudiantiles, organización de eventos, trabajo bajo presión o estrés, actividades de superación personal y en equipo (lánzate)			1					1			1						1						1

Materias cocurriculares				1																	
A través del trabajo en equipo y enfrentarme a situaciones complejas.			1						1												
Clases que me han retado tanto académica como emocionalmente. También en trabajos en equipo y en clases co-curriculares.	1		1		1																
Psicologa Socorro									1												
Trabajando juntos como pares			1																		
Clases, talleres de formación personal, co-curriculares	1				1	1															
A traves de algunos maestros más que de clases						1															
En el trato con la gente y que sabes que todos somos diferentes													1								
Las clases con mis maestros de la carrera y algunas clases en la preparatoria (también udem)	1																				
Talleres y servicio social					1														1		
Relaciones sociales, clases	1												1								
Grupos estudiantiles, clases curriculares, carga de la carrera					1			1													
Trabajos en equipo (ser paciente) grupos estudiantiles, presión en trabajos importantes (saber cómo calmar mi estrés o no "explotar")			1				1				1										
Trabajos en equipo, tareas, a través del estudio			1																		
El trabajo en equipo, manejo de estrés, y relacion con las personas			1								1		1								





comparte claro en lo que consiste	1																			
CELES y grupos estudiantiles						1														
Trabajos en equipo, momentos de euforia y estrés		1						1												
De clases que me lo han enseñado	1																			
Misiones, clases de comunicación oral, trabajo en equipo	1	1		1															1	
Creo que las materias de mi carrera me han ayudado mucho a hacerlo	1																			
A las diferentes materias que tengo, no en todas, pero si en algunas y también a platicas a las que he ido	1				1															
retos nuevos								1												
A través de materias que me han enseñado sobre la inteligencia emocional, a través de terapia psicológica (en el CETIA, un centro de la UDEM), y a través de tareas de maestros que nos motivan a tener introspección personal.	1							1												
Clases, cocurriculares, trabajos en equipo	1	1		1																
La toma de decisiones, no dejar que lo que vivo en el hospital o en mis exámenes afecte el resto del día o el resto de las materias																				1
Proyectos		1																		
Con las entregas, trabajos en equipo, oportunidades, aplicaciones negadas o aceptadas a trabajos o proyectos, etc		1	1																	
Mis clases, por el tipo de carrera	1																			

Sobre todo por mi carrera	1																					
Misiones				1																	1	
Mediante las clases	1																					
En los diferentes trabajos en equipo, la manera en la que reaccionó ante el estrés provocado por la carrera			1							1												
Esfuerzo, presión, ayuda de psicólogo, autoreflexion							1			1	1											
Asesoría de profesores							1															
Clases	1																					
Al tener que trabajar bajo presión y en trabajos en equipo con personas muy distintas a mí			1	1																		
Por medio de los proyectos o trabajos en equipo.			1																			
Clases, prácticas y pef	1																				1	
Pensando antes de actuar											1											
maestros. experiencia en el extranjero, amigas							1														1	1
Del día a día										1												
En el programa Drivers of Change me enseñan mucho de ello																						1
mis experiencias con mis amigos y compañeros de la udem																						1
Lidiando con el estrés y grupos de trabajo (Planilla, Equipos, Trabajo, etc) tuve que aprender a manejar mejor el enojo, la tristeza, la euforia, además de la ayuda que me brindaron en asesoría psicológica de Éxito Estudiantil																						
clases	1																					

Trabajo en equipo en las clases y grupos estudiantiles		1				1													
En la convivencia con equipos de trabajo y diferentes personas, tanto alumnos como profesores		1																	
Cocun acciones para vivir feliz				1															
Clases de competencias interculturales, filosofía y las organizaciones sin fines de lucro	1			1															
Mesa directiva y grupos de trabajo		1				1												1	
Experiencias personales								1											
En los trabajos en equipo de cualquier clase, pero sobre todo cuando el equipo no trabaja, tengo que saber cómo hablarles y cómo expresarlo		1																	
Grupos de liderazgo						1								1					
Equipos de trabajo		1																	
a travez de las diversas actividades grupales, como los grupos estudiantiles						1													
De las amistades que qué hecho aquí y con lo que he aprendido en algunas clases	1												1						
Pues he ido aprendiendo en mis clases que es lo importante y que no	1																		
Clases donde me hablan sobre eso y me hacen más consciente	1																		
Trabajos en equipo, momentos de euforia y estrés		1								1									
Grupos estudiantiles						1													
Cuando acudía a artesanos del dialogo																			1
Creo que la inteligencia								1											



emocional se hace presente en el día a día a través de la interacción con otros alumnos, maestros, el estrés de exámenes etc.																					
Considero que una gran parte las situaciones que he vivido como una estudiante de universidad, son retos que me han hecho conocerme más a mi misma. Otra gran parte ha sido formar parte de drivers of change; a través de mi permanencia en el programa nos han enseñado bastantes cosas entre las cuales se encuentra la inteligencia emocional y cómo desarrollarla.								1													1
Principalmente en clases de mi carrera, pero no creo que en sí la UDEM me ha proporcionado cosas que me ayuden en el desarrollo de mi inteligencia emocional	1																				
De todas las experiencias que he vivido dentro de la UDEM académicas o interpersonales	1									1											
Lleve el curso de Desarrollo de Habilidades Interpersonales, me llegué a conocer un poco más y tomando práctica en otros escenarios.	1																				
Clases, convivencia	1												1								
A través de congresos							1														
Eventos, mesas, congresos							1	1													1

de mis clases	1																			
Asistí al Curso de "Body Positivity", en el Consejo de Honor se capacita a los miembros con un Curso de Inteligencia Emocional, en un taller en la UDEM de "Mindfulness", y a lo largo de la carrera aprendiendo a manejar el estrés de la carga académica con la vida en general.				1				1												
A través de las materias curriculares			1																	
A través de sus materias curriculares			1																	
A través de mis clases	1																			
Grupos estudiantiles						1														
Con psicólogos o cursos				1		1														
A través de actividades y retos que tomas personalmente								1												
A través de distintos eventos sociales, clases y trabajos en equipo en donde hay que actuar como líder, etc	1	1											1							
Clases de META y Taller de formación social				1													1			
Mis clases	1																			
A través de mis clases	1																			
La ayuda de maestros						1														
La clase de Liderazgo en las Organizaciones y grupos estudiantiles	1							1												
La materia de desarrollo de habilidades interpersonales me ayudo a aprender mucho de mi misma	1																			
Clases de superación personal y los	1		1																	

desafíos constantes de mi carrera																					
A través de retos académicos y amistades			1											1							
a través de amigos, profesores, clases, compañeros, paciencia y mente abierta. Aceptando diferentes perspectivas	1													1	1						
En trabajos en equipo que a lo mejor no trabajan como esperabas y también en algunas clases hablan del tema como liderazgo en las organizaciones	1	1																			
Clases cocurriculares				1																	
en momentos de estres en mi carrera cuando quiero dejar todo y busco la manera de tomar ese estres como motivacion para terminar el proyecto										1											
Maestros, actividades extracurriculares, lanzate, Base, etc				1	1	1															
a Través de clases cocurriculares y talleres que realizan los grupos estudiantiles				1	1																
Principalmente la he desarrollado a causa de la falta de tiempo que tengo por una carrera tan demandante. Hay mucho estrés u cansancio y otra cosa es que no hay mucho tiempo de despejarte o ver a las personas que se relacionan contigo.										1											
Presion de la carrera			1																		
Por medio de debates.																					1
De brigadas médicas, rotaciones clínicas,							1													1	





De algunas clases de la carrera y creo que algunas clases optativas , también actividades de grupos estudiantiles y el campo clínico de mi carrera	1							1														
Experiencias académicas desagradables y estrés en trabajos y exámenes				1					1	1												
Trabajo en equipo y proyectos de desarrollo personal		1	1																			
Creo que en el trabajo en equipo, en el desarrollo de las tareas y proyectos.		1	1																			
Ante situaciones de trabajos en equipo			1																			
Por medio de actividades de alto rendimiento y mis rotaciones clínicas																						1
Grupos								1														
Mediante el estrés de exámenes/trabajos y con personas difíciles									1		1											
Mi carrera	1																					
A través de mis prácticas																						1
La relación con maestros, eventos y proyectos de las clases		1						1														
Los desafíos de los exámenes y proyectos				1																		
Talleres																						1
Cursos cocurriculares, como Misiones.							1															1
A través de mis rotaciones en los hospitales y diferentes materias de liderazgo y psicología		1																				1
A través de diferentes clases de la carrera		1																				
Introspección																						1



## Apéndice C. ¿Qué falta en la UDEM para ayudarte a desarrollar la inteligencia emocional?

Qué falta en la UDEM para desarrollar la Inteligencia Emocional							
<i>Respuestas de alumnos</i>	Cursos y Talleres	Educación concepto de IE	COCUS	Atención Psicológica	Clases en relación con el tema	Capacitación docente	Interacción entre estudiantes
Talleres obligatorios enfocados a eso	1						
Conocer bien qué es, que haya algo sobre inteligencia emocional que todos deban llevar o así		1					
Que nos enseñen de ella		1					
No sé creo que se aprende solo en base a experiencia							
Quizá debí tomar una cocurricular que esté orientada a este tema			1				
Deberían de preocuparse por la salud mental de sus alumnos				1			
Alguna clase relacionada con el tema					1		
Clases o temas acerca de ello					1		
Talleres sobre cómo negociar, cómo desarrollar habilidades interpersonales, etc.	1						
Cursos	1						
cursos	1						
Talleres o clases que lo mencionen o fomenten	1				1		
Una clase					1		
Atención psicológica accesible				1			
Quizás más talleres o aspectos que involucren el conocimiento de la inteligencia emocional.	1						
ALGÚN DEPARTAMENTO O CLASES					1		
Más conocimiento sobre el tema		1					
Algún tipo de taller o actividades	1						
Una clase verdaderamente útil sobre la vida, sobre cómo trabajar en ti y habilidades reales para la vida de profesionista como manejarte. Ambiente de trabajo, como cuidar tus finanzas , etc algo 360 ' grados					1		
Programas o talleres	1						



Alguna clase dentro de las obligatorias relacionadas con dicho tema.					1		
Clase obligatoria dedicada a ello					1		
Tal vez cocus			1				
Incluir el tema en la clase de meta o que haya una clase de formación personal OBLIGATORIA			1				
Cursos talleres o algo	1						
Cursos o asesoría de desarrollo personal	1			1			
Una clase de tronco específica para ello					1		
Servicio de Psicólogos hacia la alumnos				1			
Talleres, lugares de meditación	1						
clases o talleres	1				1		
Talleres de cómo controlar y manejar dependiendo de la persona, que sea individual y especial para cada uno	1						
Hablar más sobre la importancia de la emoción en la educación		1					
Atención más personalizada con los psicólogos				1			
Empatía por parte de los maestros						1	
Cursos especializados	1						
Nunca he visto talleres y cursos, comprensión de algún área por querer solucionar algún problema en los estudiantes.	1						
Talleres	1						
Curso	1						
No quiero decir que una clase (porque no creo que la comunidad de lo tome tan serio) pero que se mencione en alguna clase						1	
Psicólogos gratis				1			
Estaría padre que hubiera asesores o psicólogos muchísimo mas accesibles. Siento que no le dan tanta difusión				1			
Un curso	1						
Cocurriculares			1				
Que el personal esté capacitado para que tengan un pleno desarrollo de la IE						1	
Mejores reflexiones post trabajo en equipo						1	

Cursos sobre eso, la única clase que lleve de algo relacionado fue relaciones de noviazgo y me sirvió mucho, es muy importante estar bien por dentro	1		1				
No se como se puede desarrollar o aprender inteligencia emocional. Por lo tanto no se que se pudiera hacer en la UDEM							
Hay muchísimas personas que ni siquiera saben identificar la emoción que sienten. Estaría padre que existiera un taller gratuito para conocer tus emociones y maneras adaptativas de expresarlas. Así como el taller de estrés que publican en el CEES. También estaría padre que los maestros te den técnicas de relajación o para manejar el estrés/la ansiedad cuando son épocas de exámenes. De esta manera, los alumnos que no sepan cómo hacerlo, tendrán una idea de cómo controlarse.	1	1				1	
Respeto por la salud mental de los alumnos				1			
Enseñarle a todos qué es y cómo funciona, no solamente a los alumnos que llevan formación en psicología		1					
No depende tanto de la UDEM, los alumnos son los que deberían de interesarse y tratar de proponer pláticas.	1						
Psicólogos, pues los que hay solo atienden a personas con calificaciones reprobatorias				1			
Talleres, maestros que lo fomentan	1					1	
Apoyo directo				1			
Cursos electivos sin que sean parte del plan curricular			1				
No sé							
Falta de habla de este tema		1					
Que a los maestros en vdd les interese nuestra inteligencia emocional y salud mental						1	
Más empatía						1	
Talleres	1						
Más clases que hablen y practiquen ello					1		
alguna clase en la que expliquen estos asuntos					1		
Clases/talleres	1				1		
Mayor difusión por parte de los profesores		1				1	

Sala de juegos							1
Alguna clase de eso					1		
Sinceramente no se							
Clases					1		
talleres sobre inteligencia emocional	1						
Más clases de psicología, una obligatoria de tronco sería bueno y un approach a los estudiantes que noten que les falta esto					1		
Que tu directora de carrera esté entrenada en eso						1	
No digo que yo no tenga, simplemente lo desarrolle fuera de la UDEM. Muchos estudiantes no tienen y considero que la UDEM podría impartir cursos o clases para su desarrollo.	1					1	
Talleres, pláticas, dentro del aula	1						
Mas apoyo psicológico				1			
Promoción y talleres	1						
Actividades en las que se involucren distintas carreras							1
Que nos dejen de tratar como dinero y sus clases sean más significativas en cuanto a emociones y autoconocimiento					1	1	
Clases de inteligencia emocional y como regularla					1		
Más apoyo de maestros						1	
Conferencias	1						
Programas que ayuden a entender lo que es y para qué sirve		1					
Más atención a los alumnos						1	
Proyectos y tareas amigables con eso						1	
Talleres o una clase de tronco	1				1		
Maestros empáticos						1	
Estructura, clases					1		
Más capacitación de los maestros						1	
Capacitación a los maestros sobre el tema						1	
Cursos, talleres	1						
Una clase específica sobre eso.					1		

Clases de relleno que involucren estos temas					1		
No es problema de la udem es un problema cultural							
Grupos							1
Cursos especiales en los primeros semestres	1						
Falta implementar más actividades que se desarrolle		1					
Cursos o talleres donde se profundice sobre el tema.	1						
Apoyo y menos carga de trabajo						1	
clases más tipo base y no de relleno			1		1		
Algún taller obligatorio para trabajar eso	1						
Creo que es algo más personal que se aprende desde casa, no necesariamente que se desarrolle en la UDEM. Sin embargo la convivencia y frustraciones ayudan en su desarrollo.							1
Que lo fomentan en algún día especial del semestre		1					
	34	11	7	11	23	19	4
	33,3%	10,8%	6,9%	10,8%	22,5%	18,6%	3,9%

## Apéndice D. ¿Qué crees qué es la inteligencia emocional?

	Componente	Percepción Emocional	Facilitación Emocional	Comprensión Emocional	Regulación Emocional		
	Descripción	Percibir, identificar, valorar y expresar las emociones adecuadamente, de uno mismo y de los demás.	Acceder y generar sentimientos que faciliten y dirigen el pensamiento, propiciando el afrontamiento y el juicio.	Comprender y analizar las emociones simples, complejas y simultáneas, mediante el conocimiento emocional, tanto en uno mismo como en las relaciones interpersonales, así como interpretar las razones de estas emociones.	Regular reflexivamente las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual, reduciendo las emociones negativas e incrementando las emociones positivas.	Ninguno, No aplica, no sabe	<b>TOTAL</b>
<i>Respuestas de alumnos</i>							
Capacidad de controlar las emociones sin dejar que tomen posesión de uno mismo.					1		<b>1</b>
La habilidad de detectar los eventos que detonan ciertas emociones en las personas, ya sean a uno mismo o a los que nos rodean				1			<b>1</b>
<i>Aprender sobre sentimientos y emociones</i>						1	<b>0</b>
Es como manejas tus emociones					1		<b>1</b>
El control de tus emociones					1		<b>1</b>
<i>Saber cómo actuar ante situaciones adversas</i>			1				<b>1</b>
El control de las emociones					1		<b>1</b>
<i>Creo que es el placer o la emoción cuando se logra algo.</i>						1	<b>0</b>
Estado en equilibrio emocional, sin predominio de una emoción en específico en el que se tiene el control de las emociones					1		<b>1</b>
Razonar con base en tus emociones, tomar decisiones sobre eso			1				<b>1</b>
Como controlas tus sentimientos					1		<b>1</b>
El reconocer tus sentimientos ante actos.		1					<b>1</b>

Donde puedes hacer autocontrol de tus emociones.					1		<b>1</b>
La habilidad para controlar reaccionar y no dejar que tus emociones de controlen No mames					1		<b>1</b>
Capacidad de conocer y dominar tus emociones		1			1		<b>2</b>
Controlar emociones					1		<b>1</b>
Saber como reaccionar ante las situaciones			1				<b>1</b>
Es la inteligencia que se basa en todas las emociones que experimento						1	<b>0</b>
Es una capacidad en la que controlas tus emociones de manera más adecuada donde tus acciones no se vean afectadas por estas					1		<b>1</b>
Es poder controlar el como te comportas independientemente de tus emociones					1		<b>1</b>
Creo que la inteligencia emocional puede ser pensar correctamente sobre tus sentimientos.				1			<b>1</b>
No lo se						1	<b>0</b>
Algo relacionado con saber responder a tus emociones			1				<b>1</b>
Saber controlar tus emociones					1		<b>1</b>
No tengo idea						1	<b>0</b>
Debido a los sentidos						1	<b>0</b>
Que tus sentimientos sean coherentes con lo que piensas						1	<b>0</b>
La capacidad de manejar emociones					1		<b>1</b>
saber controlar las emociones					1		<b>1</b>
La inteligencia que tenemos en nuestro sentimientos						1	<b>0</b>
Emociones						1	<b>0</b>

saber actuar pensando en las consecuencias que pudiera traer tus actos			1				<b>1</b>
La manera en la que te encuentras ahorita y como está afecta tu despéjelo en la escuela						1	<b>0</b>
Saber diferenciar los sentimientos que estás sintiendo y saber controlarlas		1			1		<b>2</b>
algo sobre ser inteligente y saber actuar acerca de mis emociones			1				<b>1</b>
Yo creo que es saber controlar tus emociones.					1		<b>1</b>
Saber cómo controlar las emociones					1		<b>1</b>
Una inteligencia que conlleva hacia tus sentimientos						1	<b>0</b>
Guiarte por lo que sientes						1	<b>0</b>
La facilidad que una persona tiene para percibir las emociones en sí misma o mismo y en los o las demás. Y la manera en la que la persona logra canalizar sus emociones para que no le impidan interactuar con las y los demás		1			1		<b>2</b>
<b>TOTAL</b>		4	<b>6</b>	2	19	12	

<b>0 componentes Ninguno, No aplica, no sabe</b>	<b>1 componente</b>	<b>2 componentes</b>	<b>3 componentes</b>	<b>4 componentes</b>
<b>12</b>	<b>25</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

## Apéndice E. ¿Qué tiene la UDEM para desarrollarlo?

Estrategias que TIENE la UDEM ( <i>Respuestas de alumnos</i> )	Valores	Trabajo en equipo	Apoyo psicológico	Cursos, talleres	Pláticas	Grupos estudiantiles	Act. en UDEM	Cocus	Clases	Ninguno
Fomentar el humanismo entre los estudiantes	1									
Asignar trabajos o proyectos en equipo		1								
Ninguna										1
Apoyo de psicólogos en el Ccu			1							
Honestamente, creo que ninguna										1
Brindar cursos, talleres y pláticas				1	1					
Los grupos estudiantiles, el apoyo psicológico y estudiantil			1			1				
Las actividades que se fomentan, el trato de los profesores con los alumnos y el ambiente de la universidad.							1			
El trabajo en equipo con personas al azar, el énfasis en la integridad académica y el autoestudio	1	1								
En sí las hay, pero no la saben presentar de manera agradable si no como algo de relleno										1
Las cocus								1		
Algunas clases que vean por estas habilidades.									1	
Creo yo que la UDEM tiene asesoramiento para que puedas mejorar tanto profesional como personal.			1							
Ninguna										1
Talleres como cocus								1		
Los eventos que hace				1						
Las clases, actividades extracurriculares, convivencia sana							1		1	



Los congresos, las actividades extra-cocurriculares, día amarillo							1			
Cursos de alto desempeño				1						
Tiene muchas materias de tronco y area menor. Además de múltiples cocurriculares o actividades integradoras como misiones							1	1	1	
En la UDEM me ayuda a relacionarme y a mi crecimiento personal por grupos en los que te involucras y tienes mas responsabilidades como en grupos representativos o en clases.						1				
Clase como BASE , meta								1		
El trabajo en equipo		1								
Actividades que hacen con frecuencia, que hacen el trabajo en equipo		1								
Mucho, "ser humano, ser udem"										1
Liderazgo	1									
Cocus con estos enfoques								1		
Un código de honor y valores bien cimentados y fundamentados.	1									
algunas clases									1	
Platicas y actividades				1	1					
No se										1
la integridad trabajos tareas respeto a los demas	1									
Siento que la carrera en la UDEM no tiene estrategias para el crecimiento personal ni para relacionarte con otras personas										1
Tiene diferentes tipos de clases y talleres				1					1	
los talleres que hacen para carnet				1						
Tiene muchos eventos y grupos en los que puedes participar y esos te ayudan						1				

para poder relacionarte con los demás.										
Cuentan con grupos estudiantiles que fomentan las habilidades interpersonales.							1			
El siempre trabajar en equipo en algunas clases, eso ayuda mucho a socializar		1								
Actividades de convivencia							1			
Creo que el hecho de que tengamos que llevar materias de tronco y co-curriculares, en las que puede haber gente de todas las carreras, nos incentiva a relacionarnos con personas de otros perfiles diferentes al nuestro.								1	1	
	5	5	3	6	2	4	5	6	6	7
	12,5%	12,5%	7,5%	15,0%	5,0%	10,0%	12,5%	15,0%	15,0%	17,5%

## Apéndice F. ¿Qué debería de tener la UDEM para desarrollarlo?

Estrategias que DEBERÍA tener la UDEM ( <i>Respuestas de alumnos</i> )	Pláticas / Conferencias	Talleres	Eventos y actividades entre carreras	Atención personal alumnos	Crecimiento Personal/ Salud emocional	Mayor difusión de estrategias actuales	Materia con relación a la IE
Talleres de autoconocimiento		1					
Difusión de los grupos presentes en la UDEM						1	
tener eventos designados para la interacción personal de los alumnos			1				
Promocionar más el departamento de psicología en el ccu						1	
El respetar a los alumnos, en nuestro caso no respetan nuestros horarios, nos los cambian a como ellos quieren, nos empalman exámenes en el mismo día y seguidos. Todo eso debería de cambiarlo y de respetar				1			
Clases obligatorias y sin maestros barcos, pero entretenidas y no tediosas, sobre crecimiento personal					1		1
Seguimiento de tus desempeños, contestar encuestas sobre tus sentimientos o tu estado de ánimo mensual				1	1		
Una convivencia con otras carreras; que las “quejas” o sugerencias de los alumnos si sean escuchadas por los directores de carrera			1	1			
Mayor apoyo de los directivos				1			
Implementarlas en el seguimiento al estudiante “PPF” y que los asesores estén capacitados para ello				1			
Pláticas o talleres	1	1					
Ta lvez que la clase que toque el tema no solo sea verlo por encima y solo información sino saberlo dominar.							1
Que haga una convivencia en donde sea pero que sea en donde no uses el celular.			1				
Talleres		1					
Cursos lo suficientemente entretenidos para crecimiento personal					1		
Diversidad de actividades			1				
eventos que involucren a varias carreras			1				

Convivencias entre la generación			1				
Más actividades de integración			1				
Eventos o conferencias de interés	1		1				
Yo creo que en la UDEM debería haber más grupos con diferentes carreras.			1				
Más clases de liderazgo y salud emocional dentro de la curricular obligatoria					1		
Más actividades para fomentar el trabajo en equipo			1				
Desarrollo personal, cursos, actividades grupales, etc		1	1				
Considero que ya tienen mucha en distintas actividades dentro de la UDEM							
Campamentos entre semestres			1				
Más clases							1
Más conferencias, pláticas, talleres	1	1					
pláticas	1						
Más pláticas en base al tema	1						
No se							
eventos de integración por carrera			1				
Siento que estaría padre hacer un evento con todos los de la carrera y así conocernos entre nosotros			1				
Tener un poco más de confianza en los alumnos				1			
más talleres		1					
Talleres y actividades de integración para relacionarte con los demás.		1	1				
Talleres y conferencias relacionadas con el tema.	1	1					
Seguir trabajando en equipo en algunas actividades							
Conferencias sobre el tema	1						
Que una de las materias de tronco fuera específicamente sobre eso (porque en liderazgo es algo que se toca, al menos en mi curso), o que la universidad ofreciera un diplomado en eso.		1					1
	7	9	15	6	4	2	4
	17,5%	22,5%	37,5%	15,0%	10,0%	5,0%	10,0%

## Apéndice G. Orden de recursos formativos

Recurso	Valor	Votos	Puntos	Promedio
Cocurriculares	1	80	80	3.59
	2	37	74	
	3	38	114	
	4	46	184	
	5	66	330	
	6	73	438	
Pláticas	1	37	37	3.37
	2	68	136	
	3	79	237	
	4	73	292	
	5	53	265	
	6	30	180	
Talleres	1	20	20	3.69
	2	55	110	
	3	76	228	
	4	79	316	
	5	80	400	
	6	30	180	
Congresos	1	68	68	2.84
	2	79	158	
	3	84	252	
	4	69	276	
	5	27	135	
	6	13	78	
Acompañamiento individual	1	45	45	3.96
	2	54	108	
	3	38	114	
	4	42	168	
	5	55	275	
	6	106	636	
Grupos estudiantiles	1	90	90	3.55
	2	47	94	
	3	25	75	
	4	31	124	
	5	59	295	
	6	88	528	

**Apéndice H. Tabla comparativa de respuestas “lo que ya existe en la UDEM”.**

A través de que has desarrollado IE en UDEM (198 respuestas)		Porcentaje de las 340	Estrategias que tiene la UDEM (40 respuestas)		Porcentaje de las 340	SUMA de % = total de los 340
1. Clases	37.4%	21.8%	1. Clases	15%	1.8%	23.5%
2. Proyectos	4.0%	2.4%				2.4%
3. Trabajo en equipo	22.7%	13.2%	3. Trabajo en equipo	12.5 %	1.5%	14.7%
4. Reto y carga de las clases	7.6%	4.4%				4.4%
5. Cocurriculares	10.6%	6.2%	5. Cocurriculares	15%	1.8%	7.9%
6. Cursos y talleres	7.1%	4.1%	6. Cursos, talleres	15.0 %	1.8%	5.9%
7. Maestros	4.0%	2.4%				2.4%
8. Grupos	15.2%	8.8%	8. Grupos estudiantiles	10.0 %	1.2%	10.0%
9. Terapia/consejería	3.0%	1.8%	9. Apoyo psicológico / asesoramiento	7.5%	0.9%	2.6%
10. Experiencias personales y Situaciones retadoras	7.1%	4.1%				4.1%
11. Estrés	8.6%	5.0%				5.0%
12. Habilidades personales	7.6%	4.4%				4.4%
13. Relaciones sociales (amigos y compañeros o maestros)	9.6%	5.6%				5.6%

A través de que has desarrollado IE en UDEM (198 respuestas)		Porcentaje de las 340	Estrategias que tiene la UDEM (40 respuestas)		Porcentaje de las 340	SUMA de % = total de los 340
14. Intercambio	1.0%	0.6%				0.6%
15. Servicio social	1.5%	0.9%				0.9%
16. Prácticas	2.0%	1.2%				1.2%
17. Programas de liderazgo	2.0%	1.2%				1.2%
18. Drivers	1.0%	0.6%				0.6%
19. Rotaciones médicas	1.5%	0.9%				0.9%
20. Misiones	2.0%	1.2%				1.2%
21. Mesa directiva	1.5%	0.9%				0.9%
22. N/A	1.0%	0.6%				0.6%
23. Otros	6.1%	3.5%				3.5%
			24. Actividades en la udem	12.5 %	1.5%	1.5%
			25. Valores	12.5 %	1.5%	1.5%
			26. Ninguno	17.5 %	2.1%	2.1%
			27. Pláticas	5%	1%	0.6%
						0.0%

**Apéndice I. Tabla comparativa de respuestas “lo que falta en la UDEM**

Que falta en la UDEM para ayudarte a desarrollar IE (102 respuestas)		Porcentaje de las 340	Estrategias que DEBERÍA tener la UDEM (40 respuestas)		Porcentaje de las 340	SUMA de %= total de los 340
1. Clases en relación con tema	22.5 %	6.8%	1. Materia con relación a IE	10.0%	1.2%	7.9%
						0.0%
						0.0%
						0.0%
5. Cocurriculares	6.9%	2.1%				2.1%
6. Cursos y Talleres	33.3 %	10.0%	6. Talleres	22.5%	2.6%	12.6%
7. Capacitación docente	18.6 %	5.6%				5.6%
						0.0%
9. Atención Psicológica	10.8 %	3.2%	9. Atención personal alumnos	15.0%	1.8%	5.0%
						0.0%
						0.0%
			12. Salud emocional	10.0%	1.2%	1.2%
13. Interacción entre estudiantes	4%	1.2%				1.2%
						0.0%
						0.0%



Que falta en la UDEM para ayudarte a desarrollar IE (102 respuestas)		Porcentaje de las 340	Estrategias que DEBERÍA tener la UDEM (40 respuestas)		Porcentaje de las 340	SUMA de %= total de los 340
						0.0%
						0.0%
						0.0%
						0.0%
						0.0%
						0.0%
						0.0%
						0.0%
			<b>24. Eventos y actividades entre carreras</b>	37.5%	<b>4.4%</b>	<b>4.4%</b>
						0.0%
						0.0%
			<b>27. Pláticas / Conferencias</b>	17.5%	<b>2.1%</b>	<b>2.1%</b>
			<b>28. Mayor difusión de estrategias actuales</b>	5.0%	<b>0.6%</b>	<b>0.6%</b>
<b>29. Educación concepto de IE</b>	10.8 %	<b>3.2%</b>				<b>3.2%</b>

## Apéndice J. Diseño del curso.

A continuación, se detalla el diseño completo del Curso Cocurricular titulado “Emotional Hacks”.

Sesión 1 - Introducción al curso		
<b>Objetivo:</b> Conocer los objetivos y políticas del curso, así como al profesor y sus compañeros de clase, con quienes trabajará a lo largo del curso.		
Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	Cuando el profesor toma asistencia, hace una pregunta para que sea respondida por todos los alumnos al escuchar su nombre. La pregunta de este primer día es: ¿si pudieras tener un súper poder cuál sería y por qué?
20 minutos	Actividad de integración.	<p>Se divide la clase en dos grupos por el procedimiento de numerar 1,2,1,2, ...</p> <p>Todos los alumnos numerados con el número 1 forman un círculo y los numerados con el 2 forman otro círculo dentro del primer círculo, de forma que queden una persona frente a otra.</p> <p>A ambos círculos se les pide dar vueltas hacia la derecha, hasta que el maestro les pida parar.</p> <p>Deberán presentarse diciendo su nombre y carrera con la persona que les toque y responder una pregunta. Se da 1 minuto por persona.</p> <p>Esto se repite al menos tres veces.</p> <p>Sugerencias de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Si tuvieras que cambiarte el nombre, ¿cuál elegirías?</li><li>● ¿Cuál fue tu propósito de año nuevo? ¿Lo has cumplido?</li><li>● Menciona algo que te haga feliz.</li><li>● ¿Cuál es tu canción favorita o estilo de música?</li><li>● Si pudieras viajar a cualquier lugar, ¿qué lugar elegirías?</li><li>● ¿Qué es lo que más te gusta de ti mismo?</li></ul> <p>Se pueden agregar o cambiar preguntas.</p>
20 minutos	Introducción a la clase y establecimiento de normas	<p>Se introduce el curso explicando el objetivo del mismo y los temas en general que se verán.</p> <p>Se explican brevemente las políticas del curso, el uso de Blackboard y los materiales que se utilizarán.</p>

<b>Sesión 1 - Introducción al curso</b>		
		Así mismo, se establecen las normas o reglas del curso, entre todos; no serán impuestas por el profesor, sino acordadas entre los alumnos y el maestro.
20 minutos	Actividad: ¿Quién creo que soy yo? (pre-prueba)	Se pide a los alumnos describirse a sí mismos de forma escrita en una hoja, considerando distintos puntos como: personalidad, temperamento, carácter, fortalezas, debilidades, talentos, etc. Los alumnos deberán escribir esto de acuerdo con lo que creen saber y conocer sobre ellos mismos. Esta es la pre-prueba de la evidencia del tema de autoconocimiento.
10 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase. Se explica la tarea para ese día, la cual consiste en: que cada alumno para la próxima sesión traiga una libreta y materiales que los identifican (fotos, imágenes...) para forrarla (para realizar la actividad "lo que me identifica").
<b>Materiales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> <li>● Música de fondo, bocina.</li> <li>● Presentación de Power Point, Prezi o similar.</li> <li>● Hoja de trabajo "¿Quién creo que soy yo?".</li> <li>● Computadora.</li> <li>● Proyector.</li> <li>● Pizarrón.</li> <li>● Marcadores de pizarrón.</li> </ul>		

<b>Tema:</b> Autoconocimiento	
<b>Objetivo específico:</b> Identificar sus fortalezas y debilidades, así como su temperamento y carácter, para conocerse de una manera más profunda, facilitando el amor propio.	
<b>Conocimientos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● FODA</li> <li>● Tipo y desarrollo de la personalidad, el temperamento y el carácter.</li> <li>● Las cinco dimensiones de la persona: física, intelectual, emocional, social y espiritual.</li> </ul>	<b>Habilidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introspección</li> <li>● Autoreflexión</li> <li>● Autoevaluación</li> </ul>

**Tema:** Autoconocimiento

**Evidencia:**

¿Quién creo que soy yo? vs ¿quién soy yo? (pre y post prueba): Escribir una reflexión de autoanálisis sobre sus fortalezas, debilidades, temperamento, carácter, habilidades, etc. En la pre-prueba, se deben describir con base en la percepción y conocimientos propios de lo que ellos conocen sobre sí mismos. En la post prueba, escriben sobre “quién soy”, tomando en cuenta todos los conocimientos adquiridos en las sesiones de clase, buscando que lo realicen de una manera más consciente, integrando todo en un concepto más completo sobre ellos mismos.

**Bibliografía de apoyo:**

- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad* (3a ed.). México: Pearson Educación.
- Flores, M. (2014). Programa de Habilidades Psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de tercer grado de primaria.
- LaHaye, Ti. (1990). *Behaviour therapy. The British Journal of Psychiatry* (Vol. 112). <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- Nachelí, A. (n.d.). *Crisis y resiliencia*.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorrel, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12th ed.). México: McGraw Hill Education.
- Retorno, L., & Ancestral, D. E. U. N. C. (2003). *Artemisa*, 26(86).
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave Tutoría y educación socio-emocional, educación secundaria*. Retrieved from <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/tutoria-socioemocional/1-LpM-sec-Tutoria-Socioemocional.pdf>
- Serrano, H. (2011). Marketing Personal con inteligencia emocional. *Revista Ciencia UNEMI*, 1(6), 50–61. Retrieved from: <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/24>
- Villalobos, L. V., & Carmen González, M. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1379–1418.

**Autoconocimiento.**

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017), dentro de los Aprendizajes Clave para actualizar el modelo educativo, se define que el autoconocimiento consiste en conocerse y comprenderse a sí mismo, es estar consciente de las motivaciones, necesidades, pensamientos, reacciones y emociones propias. Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (cit. en Flores, 2014) añade que autoconocerse implica el reconocimiento del carácter, fortalezas, debilidades, límites, gustos y disgustos.

Una herramienta que se emplea para promover el autoconocimiento, según Salcedo (cit. en Nacheli, n.d.), es el análisis FODA. Éste tiene como objetivo proveer información a la persona para poder conocer, valorar y evaluar sus puntos fuertes, áreas de oportunidad, debilidades y amenazas, para así asumir la responsabilidad de sus acciones y comportamientos (Serrano, 2011).

Por otro lado, la personalidad se define como “las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona” (Cloninger, 2003, p. 3). Dentro del desarrollo de la personalidad se integra el Modelo de Cinco Factores: neuroticismo, extroversión, apertura a la experiencia, escrupulosidad y agradabilidad. Estos factores agrupan a su vez diversos rasgos de la personalidad y cambian de persona a persona (Papalia et al., 2012).

El temperamento es una variable psicológica presente en todos los seres humanos, y conforma un papel fundamental en el comportamiento y las características individuales de la persona (Bernal & Cotrino, 2012). Éste, es una combinación de características que heredamos de nuestros padres. De igual manera, el temperamento se relaciona con el desarrollo posterior de la personalidad ya que es un componente que tiene bases neuronales subyacentes, de las cuales se basan las diferencias existentes dentro del comportamiento de cada individuo. Se podría decir que el temperamento influencia todo lo que se hace en el día a día, desde los hábitos hasta los comportamientos en distintas situaciones, por lo cual el reconocer el tipo de temperamento que se posee, optimiza el potencial que se tiene para el máximo desarrollo (LaHaye, 1990).

En el siglo V a.C., Hipócrates contempló la siguiente clasificación para describir el temperamento: sanguíneo, melancólico, colérico y flemático. (De la Fuente, cit. en Retorno & Ancestral, 2003). Actualmente, LaHaye (1990) menciona que la principal ventaja de aprender acerca de los cuatro temperamentos básicos es descubrir las fortalezas y debilidades más pronunciadas, a fin de que la persona pueda vencer sus debilidades, y tomar la máxima ventaja de sus fortalezas personales.

Por otro lado, se puede definir el carácter como una segunda naturaleza, la cual es forjada de manera voluntaria por el mismo individuo, y le permite llevar una vida positiva tanto para sí mismo como para quienes le rodean. (Lickona cit. en, Villalobos & Carmen González, 2009). Lickona y Davidson (cit. en Villalobos & Carmen González, 2009) consideran que una persona con carácter es aquella que responde con excelencia a los retos cotidianos, sean de tipo moral, o vinculados con sus actividades del día a día.

Dentro de los aprendizajes clave de la SEP (2017), se define que el tomar conciencia de sí mismo y del entorno es la base de una sana autoestima.

<b>Sesión 2 - Autoconocimiento</b>		
<b>Objetivo:</b> Comprender la importancia del autoconocimiento, y aplicar la herramienta de análisis FODA.		
<b>Duración</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
5 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la

<b>Sesión 2 - Autoconocimiento</b>		
		sesión de clases.
20 minutos	Actividad: Lo que me identifica (portada de diario)	Los primeros 10 minutos de la actividad se entrega una hoja a cada alumno en la que puedan expresar de forma creativa “Lo que me identifica”. Se les pide que usen palabras y dibujos para representarse a sí mismos, tomando en cuenta hobbies, gustos (de colores, comida, deportes, películas, canciones, música), familia y carrera. Los siguientes 10 minutos de la actividad tienen que juntarse en grupos de cinco personas, y comparten lo que pusieron en su hoja. Puede ser también que todos lo compartan a todo el grupo, pero de forma más breve.
15 minutos	Introducción e importancia del autoconocimiento .	A través de un apoyo visual como Power Point, Prezi, etc., se comienza a introducir el tema de autoconocimiento y lo que se estará viendo durante la unidad, así como la importancia y utilidad del tema en la vida. Se sugiere esto se haga mediante preguntas, fomentando la discusión y participación del grupo.
15 minutos	Actividad grupal: ¿Qué prefieres?	Se pone una cinta en medio del salón. Los alumnos se paran en la cinta. Al momento en el que todos están en fila, arriba de la cinta, la maestra comienza a hacer preguntas, en las cuales se presentan dos opciones de respuesta, por ejemplo: “¿qué prefieres, dulce o salado?”. Al momento de responder se dividen los alumnos, de lado derecho de la cinta los que respondan a la primera opción y del lado izquierdo a la segunda. Esto ayuda a que visualmente se relacionen con los alumnos que están de su lado y conozcan cómo los del otro lado piensan distinto. Al terminar se repite el proceso, en donde los alumnos regresan a la cinta y se hace la siguiente pregunta, y así sucesivamente. Así conocerán un poco más de sí mismos y sobre sus compañeros, fomentando la integración y confianza del grupo.
15 minutos	Explicación del análisis FODA	Se explica a los estudiantes en qué consiste el análisis FODA: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas. El maestro debe proporcionar información y ejemplos que ayuden a los alumnos a

## Sesión 2 - Autoconocimiento

		entender cada parte del FODA con el fin de que ellos puedan aplicarlo a sus vidas.
10 minutos	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase.</p> <p>Se explica la tarea que consiste en que cada estudiante realice su propio análisis FODA, esto deberá hacerse tomando en cuenta la opinión de un amigo y un familiar. Esto, para que pueden pedirles que les digan cinco cualidades y cinco áreas de oportunidad, y también el mismo alumno logre hacer esa lista sobre sí mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esto se representa a través de un infograma, gráfica, Popplet, video corto (Powtoon), etc.</li> <li>- Es importante que cada uno reflexione sobre ello de manera personal y consciente.</li> </ul> <p>Esta tarea será para entregar antes de la sesión 5.</p>

### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Libreta, recortes, colores, plumones, etc.
- Presentación Power Point, Prezi o similar.
- Cinta, lista de preguntas.
- Computadora.
- Proyector.

## Sesión 3 - Autoconocimiento

**Objetivo:** Conocer lo que es la personalidad, el temperamento y el carácter, y reflexionar e identificar estos elementos en su persona.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
20 minutos	Tests: personalidad y temperamento	Se le entrega a cada uno de los alumnos una copia del test de temperamento y una copia del test de personalidad. Se pone música de fondo para que los contesten de forma individual, se explica que deben tomarse el tiempo de hacerlo a conciencia y con honestidad.
30 minutos	Tema: Personalidad:	A través de una Power Point o Prezi se explica lo que es la personalidad, así como el Modelo de Cinco

### Sesión 3 - Autoconocimiento

	temperamento y carácter.	Factores que la componen: neuroticismo, extroversión, apertura a la experiencia, escrupulosidad y agradabilidad. Asimismo, se presentan los dos elementos principales de la personalidad: temperamento y carácter, y sus características. Finalmente, se habla sobre los cuatro temperamentos que existen, las fortalezas, debilidades y necesidades de cada temperamento. Se explica, también, cómo el conocer todo esto ayuda para su desarrollo personal y la formación de su personalidad.
20 minutos	Puesta en común de resultados del test.	Se da un tiempo de puesta en común donde los alumnos pueden comentar, opinar y platicar sobre los resultados que obtuvieron en cada uno de los tests que realizaron. Para esto la maestra puede realizar preguntas guiadas escritas en el pizarrón, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué opinan de los resultados que obtuvieron?</li> <li>- ¿Esperaban tener esos resultados?</li> <li>- ¿En qué si concuerdan o no?</li> <li>- ¿Conocieron algo nuevo de ustedes?</li> </ul> Para esta parte se pueden acomodar los escritorios en un círculo grande.
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase resumiendo los puntos más importantes del día.  Se les pide a los alumnos compartir su aprendizaje en una palabra.

#### **Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Copias de los tests, música instrumental, bocina.
- Presentación Power Point, Prezi o similar.
- Proyector.
- Computadora.
- Resultados de los tests.



#### Sesión 4 - Autoconocimiento

**Objetivo:** Entender la importancia de la introspección y el autoconocimiento en relación con situaciones de su vida diaria.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Bienvenida	Se toma asistencia a los alumnos al inicio de la sesión de clases.
70 minutos	Película: “The Peaceful Warrior”	Se proyecta la película de “The Peaceful Warrior” con la finalidad de incentivar la reflexión del alumno en relación con el tema plasmado en situaciones de la vida actual. Se inicia a ver la película.
5 minutos.	Cierre	Se realiza el cierre de la clase y se explica la tarea por realizar en relación con la película vista en clase.  La tarea consiste en terminar de ver la película, y escribir una breve reflexión sobre su aprendizaje al ver la película, incluyendo lo siguiente: mencionar lo que es importante para su vida y tres metas que tiene (corto, mediana y largo plazo), y relacionar la película con su vida.

**Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Proyector.
- Computadora.
- Bocinas.
- Película “The peaceful warrior”: <https://www.youtube.com/watch?v=qDNobJ-wmPI>

#### Sesión 5 - Autoconocimiento

**Objetivo:** Identificar diversos factores que conforman su identidad en las diferentes dimensiones de su persona.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	El profesor toma asistencia, pidiendo que, al responder a su nombre, cada alumno también comparta cómo ha estado su semana en una palabra.
10 minutos	Recapitulación	Se pregunta brevemente a los alumnos lo que recuerdan de las sesiones anteriores, pidiendo que

## Sesión 5 - Autoconocimiento

		<p>compartan alguno de sus aprendizajes, principalmente sobre la reflexión de la película.</p> <p>Después de esto, en grupos de tres personas, los alumnos comparten lo que han descubierto de sí mismos en las sesiones pasadas.</p>
30 minutos	<p>Actividad: Las cinco dimensiones de mi persona</p>	<p>Se explica de forma breve las cinco dimensiones de la persona: social, emocional, intelectual, física y espiritual. Se dan ejemplos de aspectos a tomar en cuenta del autoconocimiento de cada una de las áreas. Después, se realiza una actividad en la cual los alumnos reflexionen y reconozcan cómo son y cómo se desarrollan en cada una de las dimensiones. El maestro podrá dar oportunidad al grupo de salir del salón, todos juntos, para realizar la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se desarrollan en cada una de estas áreas?</li> <li>- ¿Cuáles tienden a desarrollar más, con actividades o tiempo invertido en ellas?</li> <li>- ¿Qué hacen en su día a día para crecer dentro de esta área?</li> </ul> <p>Cierre de la actividad: Algunos alumnos comparten cómo se identifican en algunas de las áreas, de manera voluntaria. Se procede con las siguientes preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Creen que, si brindaran el tiempo necesario en su vida para desarrollar cada una de estas áreas, tendrán una vida más estable e integral?</li> <li>- ¿Consideran que existen algunas áreas que les hace falta desarrollar? ¿Cómo creen que puedan desarrollarlas?</li> </ul>
20 minutos.	<p>Reflexión: ¿Quién soy yo? (post-prueba)</p>	<p>Se da la instrucción para realizar la siguiente reflexión, la cual es post-prueba de la evidencia del tema.</p> <p>La actividad consiste en contestar en su cuaderno a la pregunta “¿Quién soy yo?”, describiendo a sí mismos, a manera de reflexión, lo más completo posible, tomando en cuenta todo lo que descubrieron durante las sesiones anteriores: personalidad, temperamento, carácter, fortalezas, debilidades, metas, etc. Esto sirve como evaluación para el aprendizaje del tema. Si no lo terminan, podrá ser entregado en la</p>

Sesión 5 - Autoconocimiento		
		siguiente sesión (con la finalidad de que su reflexión sea lo más profunda posible).
10 minutos	Cierre	Se concluye el tema mediante la participación de los alumnos, para reflexionar en la importancia de éste. Se lanza una pelotita para que, de forma aleatoria, vayan contestando a alguna de las siguientes preguntas: ¿De qué te sirve conocerte mejor? ¿Qué aprendiste en este tema?
<b>Materiales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> <li>● Copias de ejercicio.</li> <li>● Hojas de la actividad “¿Quién soy yo?”.</li> </ul>		

Tema: Autoestima	
<b>Objetivo específico:</b> Adquirir estrategias que ayuden al desarrollo de la imagen positiva de sí mismo, para empoderarse y tener una vida de plenitud.	
<b>Conocimientos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Qué es una buena autoestima</li> <li>● Cómo mantener o desarrollar una buena autoestima</li> <li>● Indicadores de autoestima baja, alta y saludable.</li> <li>● Sistemas de creencias positivas.</li> </ul>	<b>Habilidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Humildad</li> <li>● Reflexión</li> <li>● Reconocimiento</li> <li>● Autoaceptación</li> </ul>
<b>Evidencia:</b> <i>Carta a mí mismo:</i> Realizar una reflexión en formato de carta hacia sí mismos, con la finalidad de reflexionar en sus aprendizajes y crear un compromiso personal de cuidarse, amarse, valorarse y respetarse diariamente. Para ello se deben responder las preguntas: ¿de qué te diste cuenta?, ¿cuál es tu tipo de autoestima?, ¿qué tan fácil es para ti identificar tus cualidades?, ¿qué puedes hacer para mejorar tu autoestima en tu vida diaria?, y ¿cómo cambió tu autopercepción?	
<b>Bibliografía de apoyo:</b> Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. <i>Educación XXI, 10</i> , 61–82. Retrieved from <a href="http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf">http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf</a> Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de	

## Tema: Autoestima

alumnos de 3º a 7º básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203–218. Retrieved from:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5308055.pdf>5Cn<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5308055>

Palladino, C. (1992). *Cómo Desarrollar la Autoestima*. (E. Iberoamericana, Ed.). Editorial Iberoamericana, S.A. de C.V.

## Autoestima

La autoestima se define como el tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo y mantener buenas relaciones consigo mismo (Bisquerra & Pérez, 2007). Es el concepto que una persona tiene de su valía y que se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que ha ido recogiendo sobre sí misma durante su vida (Clark, Clemens y Bean cit. en Marchant, Milicic, & Álamos, 2015). Es percibir, entenderse y aceptarse a sí mismo (Bar-On, 2006). La autoestima es la confianza, valoración y respeto que se tiene por sí mismo (Palladino, 1992).

La autoestima es consciente e inconsciente, reflejándose como una evaluación continua de uno mismo. Por lo tanto, la autoestima no es un estado fijo o rígido en el ser humano, sino que es cambiante en relación con las experiencias y sentimientos que se presentan en el día a día (Palladino, 1992).

Según Marchant et al. (2015), existen tres tipos de autoestima las cuales se definen como:

- Alta Autoestima: se presenta cuando no coincide con la realidad, y no constituye un elemento positivo, por lo cual se puede estar hablando más bien de una persona narcisista.
- Autoestima positiva: es la auto-evaluación precisa de las características y competencias personales, enfocándose en las propias fortalezas y aceptando las limitaciones.
- Autoestima negativa (baja): se presenta cuando la persona se enfoca más en sus déficits, o bien cuando la valoración que realiza sobre sí misma no corresponde con la realidad.

Si bien la autoestima se asocia a un constructo individual, su desarrollo está fuertemente influido por vínculos interpersonales; por lo tanto, los factores que comúnmente influyen en el desarrollo de la autoestima son la autoevaluación, las experiencias infantiles, las opiniones significativas (padres), el clima social escolar y los vínculos con pares (Marchant et al., 2015).

Asimismo, Palladino (1992) menciona que la autoestima tiene una relación directa con las creencias que se tienen de uno mismo, las cuales, cuando son positivas, promueven una actitud optimista, permitiendo el pensar y actuar de manera positiva en el día a día.

## Sesión 6 - Autoestima

**Objetivo:** Comprender qué es la autoestima, e identificar los factores que influyen en la formación y desarrollo de la misma.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos.	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
10 minutos.	Recapitulación del tema: Autoconocimiento	Crear un espacio de discusión en el aula, en donde se busque retomar los conceptos mencionados en el tema pasado, mediante una serie de preguntas específicas, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué fue lo más interesante para ti de las sesiones pasadas en relación con el tema de Autoconocimiento?</li><li>- ¿Crees que descubriste aspectos nuevos de tu persona?</li></ul> Se explica la importancia del autoconocimiento en relación y como base para tener una buena autoestima, dando paso a este tema.
20 minutos.	Tema: ¿Qué es la autoestima?	Se da la explicación sobre qué es la autoestima y los factores internos y externos que influyen en su formación y desarrollo.
35 minutos.	Video: “El circo de las mariposas” y discusión	Se expone el cortometraje de “El circo de las mariposas”, con la finalidad de facilitar la reflexión del tema de autoestima. Al finalizar el video se realiza una discusión en relación con cómo se puede ver reflejada la autoestima dentro de los personajes.
10 minutos.	Cierre	Se realiza el cierre de la clase tomando en cuenta la participación de los alumnos en relación con la pregunta: ¿cuáles fueron mis aprendizajes de esta clase? respondiendo por escrito en su diario o libreta.

### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Presentación de Power Point, Prezi o similar.
- Computadora y proyector.
- Bocinas.
- Video “El circo de las Mariposas”, liga:  
<https://www.youtube.com/watch?v=od2lg1ZC20s>

## Sesión 7 - Autoestima

**Objetivo:** Distinguir entre los diferentes tipos de autoestima, y los indicadores de cada uno. Identificar su propio tipo de autoestima.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos.	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
25 minutos.	Actividad: Tipos de autoestima	<p>Utilizar la dinámica de juego de roles, buscando adentrar a los alumnos en los diferentes tipos de Autoestima, tomando en cuenta sus conocimientos previos a la explicación del maestro.</p> <p>Se divide a los alumnos en tres grupos, y se les proporciona un caso específico. Queda a consideración del maestro si participan todos los alumnos o solamente algunos de forma voluntaria. Los alumnos de cada grupo deben pasar al frente del salón para realizar el juego de roles asignado. Al finalizar los alumnos deben identificar el tipo de Autoestima del personaje principal del caso (alta, sana y baja), explicándolo con sus palabras.</p>
20 minutos.	Tema: Tipos e indicadores	<p>Se complementa o aterriza la actividad realizada con información teórica sobre los diferentes tipos de autoestima y se explican los indicadores dentro de cada uno de ellos.</p> <p>Se busca la participación de los alumnos en relación con los casos anteriormente realizados.</p>
25 minutos.	Testimonio	<p>Se expone una breve plática con un invitado que pueda dar su testimonio de vida (puede ser alguien del <i>Body Image Program</i>) en relación con cómo cambiar su autoestima de baja a saludable cambió o mejoró otros aspectos de su vida.</p> <p>Al finalizar los alumnos pueden realizar preguntas y se lleva a cabo un diálogo de discusión sobre el tema y la importancia de tener una autoestima saludable. Se puede poner un video testimonial en lugar de invitar a alguien externo.</p>
5 minutos.	Cierre	Se realiza el cierre de la clase, pidiendo a 3 personas que compartan brevemente lo que les llamó la atención del testimonio o el impacto que tuvo en ellos.

### Sesión 7 - Autoestima

		De tarea se pide a los alumnos llevar dos fotografías de sí mismos en tamaño 4x6. Se debe destacar que es muy importante que lo hagan para poder participar en la siguiente clase.
--	--	--

#### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Hojas con diferentes casos de los tipos de autoestima.
- Presentación Power Point, Prezi o similar con puntos claves de teoría.
- Proyector.
- Computadora.
- Invitado para testimonio. /video de testimonio.

### Sesión 8 - Autoestima

**Objetivo:** Reconocer y reflexionar estrategias para formar una autoestima saludable y las aplica a sí mismo.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos.	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
20 minutos.	Actividad: Cualidades	Para esta actividad es necesario contar con las fotos de cada uno de los estudiantes. Instrucciones de la actividad: <ul style="list-style-type: none"><li>- Primer momento: se les pide a los alumnos que cierren los ojos (o que se los venden con un paliacate) y se pone en el escritorio de cada alumno una foto de alguno de sus compañeros, de forma que a cada uno le toque alguien diferente (asegurarse de que ningún alumno tenga su propia foto)</li><li>- Segundo momento: se les pide a los alumnos escribir detrás de la foto al menos cinco cualidades del compañero de la foto.</li><li>- Tercer momento: Se pide a los alumnos que cierren los ojos nuevamente (o que se los venden con un paliacate) y se pone nuevamente una foto en sus escritorios, pero en esta ocasión será la foto de ellos mismos.</li><li>- Cuarto momento: Se pide a los alumnos abrir</li></ul>

Sesión 8 - Autoestima		
		los ojos, observar la foto y nuevamente escribir cinco cualidades de la persona de la foto, es decir, de ellos mismos.
10 minutos.	Aterrizaje de la actividad y reflexión	<p>Se hace una reflexión sobre la actividad anterior. Se explica que muchas veces tendemos a ver las cualidades de los demás mucho más fácil que las propias. Se hace consciencia de la importancia de reconocer nuestro valor cada día.</p> <p>Se pide que al menos tres alumnos compartan su experiencia y reflexión de la actividad, de forma voluntaria.</p> <p>Se concluye con la reflexión de cómo el valorar y celebrar los valores de los demás ayuda a la autoestima, porque se reconoce lo valioso de cada individuo, evitando la comparación.</p>
20 minutos	Tema: Sistemas de creencias y estrategias para tener autoestima saludable	<p>Una vez que cada alumno identifique cómo es su propia autoestima, con base en los tipos de autoestima y la actividad anterior, se repasan brevemente los indicadores de la autoestima saludable.</p> <p>Se explica que las creencias que se tienen de sí mismo influyen en la autoestima, esto mediante ejemplos de creencias negativas y positivas y cómo tienen un efecto en la persona. Entonces se explica posteriormente qué es el sistema positivo de creencias, así como distintas estrategias para potencializar el desarrollo de una autoestima saludable.</p>
15 minutos.	Actividad: Creencias: negativas a positivas	<p>Se llena una tabla, en la cual el alumno reflexione los aspectos negativos que ve de sí mismo, es decir las creencias negativas. Y después debe escribir una creencia positiva contraria a cada una de las negativas, para cambiarlas.</p> <p>Al finalizar se contestan unas preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoy, ¿qué puedo decir del tipo de imagen que tengo de mí?</li> <li>- ¿Tiendo a ver sobre todo lo que es positivo y va bien en mi vida, o me enfoco en lo que es negativo y va menos bien?</li> <li>- ¿Tengo la impresión de verme de modo</li> </ul>



<b>Sesión 8 - Autoestima</b>		
		<p>realista, es decir, tal y como soy realmente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo el tener un sistema de creencias positivo de mi persona me beneficia?</li> </ul>
10 minutos.	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase y se les pide para la actividad “Autoafirmaciones positivas”, que escriban en diez <i>post-its</i> que se les entregarán, alguna frase o autoafirmación que les ayude a mantener una imagen positiva de sí mismos, estos deben pegarlos en el espejo o un lugar en su casa que utilizan con más frecuencia y se les pide una foto de evidencia para tomar en cuenta la realización de la actividad completa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las frases positivas pueden ser basadas en relación con la actividad de “imagen positiva o negativa de mí”.</li> </ul> <p>Se explica una segunda tarea “Carta para mí mismo” (Evidencia: ver explicación al inicio del tema).</p>
<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> <li>● Fotos impresas de los alumnos (previamente recolectadas), y plumas de cada alumno.</li> <li>● Diagrama visual de las estrategias.</li> <li>● Hojas impresas con tabla.</li> <li>● Post-its.</li> </ul>		

<b>Sesión 9 - Importancia de las competencias socioemocionales (panel)</b>		
<b>Objetivo: Comprender la importancia y utilidad de desarrollar las competencias socioemocionales en su vida.</b>		
<b>Duración</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
5 minutos	Bienvenida	Se da la bienvenida a los alumnos y se presentan los panelistas invitados. Se toma la asistencia de los alumnos.
45 minutos	Panel: Relevancia de las competencias socioemocionale	<p>Los estudiantes escuchan a los tres panelistas invitados. Los panelistas deben ser al menos tres invitados con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tenga un puesto de dirección,</li> </ul>

### Sesión 9 - Importancia de las competencias socioemocionales (panel)

	s en la vida	<p>coordinación o en el área de recursos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tenga conocimientos sobre cómo es útil la inteligencia emocional en el área laboral.</li> </ul> <p>Cada uno de ellos tiene un tiempo determinado para compartir a los estudiantes la importancia de la socioemocionalidad en las diferentes áreas de la vida: laboral, familiar, social y personal.</p> <p>A cada uno se le pide compartir su experiencia en 15 minutos.</p>
20 minutos	Sección de preguntas	Después de que los panelistas hayan concluido con sus presentaciones se brinda un tiempo para que los estudiantes puedan hacer preguntas a los panelistas en relación con el tema.
10 minutos	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase y se agradece a los panelistas por su visita y por compartir sus experiencias y conocimientos con la clase.</p> <p>Se explica la tarea “Reflexión del panel: importancia de las competencias socioemocionales”, en la que reflexionarán sobre sus aprendizajes significativos del panel.</p> <p>Se divide el grupo en cinco equipos y a cada uno se le asigna una emoción básica. Se les pide investigar de tarea sobre la emoción que les tocó y sobre su importancia y función, ya que la siguiente clase deberán argumentar, a modo de debate moderado, por qué esa emoción es la mejor y la más necesaria.</p>

#### **Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Regalo de agradecimiento para panelistas (opcional).
- Material que soliciten los panelistas.

**Tema: Identificando mis emociones.**

**Objetivo específico:** Identificar sus propias emociones en su vida diaria, para posteriormente lograr manejarlas.

**Conocimientos:**

- ¿Qué son las emociones?
- Funciones de las emociones
- Emociones vs. sentimientos
- Emociones complejas
- Estrategias y/o técnicas para identificar.
  - Signos fisiológicos de las emociones
  - Intensidad de las emociones

**Habilidades:**

- Identificar signos fisiológicos de las emociones
- Aplicar estrategias
- Introspección
- Identificar intensidad de las emociones

**Evidencia:**

*Quiz de conocimientos y habilidad de identificar* (teórico/práctico): evaluar los conocimientos teóricos básicos referentes al tema de identificación emocional: las emociones y sus funciones, la diferencia entre emociones básicas y complejas, y la diferencia entre una emoción y un sentimiento. Se incluye también una pregunta en la que deberán describir las emociones que sintieron el día anterior, por hora o por actividad realizada.

**Bibliografía de apoyo:**

- Bisquerra, R. (2019). La inteligencia emocional según Salovey y Mayer. Retrieved from <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- CASEL. (2017). Core SEL Competencies. Retrieved from <https://casel.org/core-competencies/>
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia.*, 3.
- Lebrija, A., Gutiérrez, J., & Trejos, M. (2017). Afectos, Emociones Y Sentimientos De Los Estudiantes Panameños Hacia La Matemática Y Su Aprendizaje. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(2), 281–304. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n2p281>
- Maneiro, E. (2017). Neurociencia y emociones: nuevas posibilidades en el estudio del comportamiento político. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 16(1), 169–187. <https://doi.org/10.15304/rips.16.1.4018>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Chapter 26: Emotional intelligence. In *Emotional intelligence* (pp. 528–549).
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales Como Factor

## **Tema: Identificando mis emociones.**

de Calidad en la Educación. *Rinace*, 8, 94. Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>

### **Identificación emocional**

La identificación emocional se integra por la percepción emocional, concepto que forma parte de la teoría de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (Bisquerra, 2019; Mayer et al., 2011; Repetto & Pena, 2010), por el término de conciencia emocional, propuesto por Bisquerra y Pérez (2007), en su teoría de competencias socioemocionales y por la conciencia de sí mismo, que forma parte de las cinco competencias básicas propuestas por CASEL (2017). De este modo, la identificación emocional se define como: la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones adecuadamente, así como percibir las de los demás, de manera que se pueda reconocer también los pensamientos, sentimientos y estados físicos que forman parte del clima emocional.

#### **Emociones.**

Las emociones son definidas por Chóliz (2005), como experiencias afectivas que pueden ser agradables o desagradables y que se desarrollan dentro de tres sistemas de respuesta, los cuales son el cognitivo-subjetivo, el conductual-expresivo, y el fisiológico-adaptativo.

Asimismo, las emociones tienen tres funciones específicas que promueven la adaptación social y el ajuste personal. En primer lugar, las funciones adaptativas sirven para que se ejecute una conducta de manera óptima según las necesidades que se enfrenten en una situación determinada, ya que las emociones se encargan de movilizar la energía y dirigir la conducta de una persona para actuar. Las emociones también tienen funciones sociales, dado a que facilitan la interacción social y promueven la comunicación afectiva y la conducta prosocial. Por último, las funciones motivacionales de las emociones ayudan a una persona al ser éstas las que energizan y dirigen la conducta motivada, facilitando el acercamiento o la evitación hacia una meta (Chóliz, 2005).

De igual manera, dentro del campo de las emociones existen tanto emociones básicas como emociones complejas o avanzadas, éstas últimas derivadas de la combinación de las primeras. Izard (cit. en Chóliz, 2005), indica que para que una emoción sea considerada como básica requiere tener cinco características: que tenga un origen neurológico innato y específico, que conlleve a una expresión facial específica y distintiva, que posea sentimientos determinados, que se derive de procesos biológicos evolutivos y adaptativos y, que manifieste propiedades de motivación y organización para las funciones adaptativas.

Por otro lado, es común que las emociones se confundan con los sentimientos, sin embargo, las emociones son respuestas químicas y neuronales del cerebro, que se presentan de manera inconsciente ante la presencia de un estímulo, ya sea un objeto o una situación; mientras que los sentimientos son la evaluación consciente sobre la autopercepción del estado corporal durante una respuesta emocional (Lebrija, Gutiérrez, & Trejos, 2017). Maneiro (2017), indica también que las emociones son la evaluación, el impulso para la acción y el comportamiento, entre tanto que los sentimientos son el ámbito subjetivo de los estados emocionales.

## Sesión 10 - Identificando mis emociones.

**Objetivo:** Conocer qué son las emociones y cuáles son sus funciones. Identificar y comprender la diferencia entre emoción y sentimiento.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	Se da la bienvenida y se procede a pasar la lista de asistencia. Al momento que los alumnos llegan al salón se les pide contestar la pregunta: “¿cómo te sientes hoy?”, escribiéndolo en una palabra en el pizarrón.
30 minutos	Debate: “Las funciones de las emociones”	<p>Debate (20 minutos): Se preparan los equipos y se colocan todos en círculo para dar inicio el debate. El maestro irá dirigiendo y dando la palabra a cada equipo. Cada uno tendrá un tiempo determinado para explicar porque su emoción es la más importante. Al finalizar, se dará un tiempo para preguntas en donde los alumnos podrán cuestionar los argumentos de sus compañeros, así como contraargumentar los comentarios que se realicen.</p> <p>Aterrizaje (10 minutos): Se comenta que todas las emociones son necesarias e importantes, brevemente se explican las funciones de las emociones en general, así como la función particular de cada una de las básicas y algunas complejas.</p>
20 minutos	Tema: Emociones vs sentimientos	<p>Se explica mediante una tabla comparativa la diferencia entre una emoción y un sentimiento, ante cada punto se dan ejemplos. Se hace referencia a la pregunta que los alumnos contestaron al inicio de la clase, reflexionando en cuáles de los mencionados eran emociones y cuáles sentimientos.</p> <p>Después se explica la relación o proceso de las emociones, para poder identificarlas: primero está la situación → lleva a una percepción o pensamiento automático → emoción → se hacen consciente los pensamientos = sentimiento duradero. Se explica la diferencia de los pensamientos automáticos y los pensamientos conscientes y su influencia.</p>

### Sesión 10 - Identificando mis emociones.

		La explicación se realiza en conjunto con un ejemplo.
15 minutos	Actividad: Emociones y sentimientos	Los alumnos dividen una hoja en columnas: situación, pensamiento automático, emoción, pensamiento consciente y sentimiento. Proceden a llenar la tabla con un caso real, personal, de manera que haya transferencia a su vida.
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase.

#### **Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Presentación de Power Point, Prezi o similar.
- Computadora.
- Proyector.

### Sesión 11 -Identificando mis emociones.

**Objetivo:** Distinguir entre una emoción básica y una compleja. Nombrar las emociones, describir su nivel de intensidad y la sensación corporal provocada.

<b>Duración</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
5 minutos	Introducción	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
5 minutos	Recapitulación	Se hace una recapitulación de la sesión anterior guiando con preguntas, por ejemplo: ¿Qué aprendimos la clase pasada? ¿Qué son las emociones? ¿Para qué nos sirven?, etc.
30 minutos	Tema: Emociones complejas	Se explica la diferencia entre una emoción básica y una compleja, mostrando de forma visual el esquema del “Universo de Emociones”, para ver cómo evolucionan y qué sucede cuando se combinan.  10 minutos Se divide a los alumnos en 5 grupos, y a cada grupo se le asigna una emoción básica, primero tendrán que discutir entre ellos cuáles emociones creen que se desprenden o surgen a partir de esa emoción, haciendo una lista de las 5 más importantes o comunes. De

## Sesión 11 -Identificando mis emociones.

		<p>apoyo pueden utilizar el diagrama del Universo de emociones.</p> <p>10 minutos</p> <p>Después se hacen otros grupos, conformados por una persona del equipo de cada emoción. Entonces, habrá equipos conformados por integrantes de todas las emociones.</p> <p>Deberán explicar las emociones que ellos comentaron previamente que se desprenden de la emoción básica que les tocó, y cada uno deberá hacer una lista o diagrama propio integrando todas las emociones básicas y complejas que se compartieron.</p>
10 minutos	Actividad: ¿Dónde siento?	<p>Los alumnos se dividen en parejas. Se dice una emoción y los alumnos deben señalar la parte de su cuerpo donde la sientan. Se mencionan una por una las emociones básicas y después con situaciones específicas, por ejemplo: “señala dónde sientes cuando te enojas porque no te dejaron ir a una fiesta”.</p>
25 minutos	Tema: ¿Cómo identificar mis emociones?	<p>Se da la explicación de cómo identificar las emociones en el cuerpo, así como su nivel de intensidad. Para ejemplificar, se proyecta un dibujo de una persona y un termómetro (se puede utilizar también un muñeco para que sea más tangible).</p> <p>Se explica cómo se puede reflexionar para determinar la sensación corporal y el nivel de intensidad de cada emoción según la situación.</p>
15 minutos	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase y se explica la tarea, la cual consiste en comenzar el “<b>Diario de emociones</b>”, para el cual encontrarán un formato que sirve de ejemplo, en Blackboard. Éste lo estarán llenando una vez por semana hasta que termine el semestre, destacando las emociones que fueron más fuertes, con un mayor nivel de intensidad, o cuando hubo cambios fuertes entre sus emociones del día a día.</p> <p>Se indica también que la próxima sesión habrá un breve quiz teórico y aplicado, sobre lo que se ha visto del tema de emociones.</p>

### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Presentación de Power Point, Prezi o similar.

### Sesión 11 -Identificando mis emociones.

- Imágenes visuales de lista de emociones complejas.
- Imagen silueta de cuerpo y termómetro.
- Música instrumental (en YouTube o Spotify).
- Computadora.
- Proyector.
- Bocinas.

### Sesión 12 - Identificando mis emociones.

**Objetivo:** Emplear las estrategias y conocimientos aprendidos para identificar emociones en situaciones personales. Demostrar el conocimiento teórico adquirido en las últimas sesiones.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Introducción	Mientras los alumnos llegan se proyectará la silueta de una persona, y estará escrita en el pizarrón la instrucción de tomar uno o varios post-its y escribir en cada uno la emoción o emociones que han sentido en ese día, para después pegarlos en la silueta, según la sensación corporal que experimenten. Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
30 minutos	Actividad: Identifico mis emociones	Los alumnos piensan en 4 emociones que hayan sentido recientemente y las situaciones que las causaron. Se busca que ellos escriban el caso en una hoja en la que a un lado tienen el dibujo de la silueta de una persona y un termómetro. En la silueta, usando diferentes colores para cada emoción, irán poniendo puntitos en cada parte del cuerpo donde sienten cada emoción. Se utilizan las siguientes preguntas como guía en la reflexión: ¿Qué siento en mi cuerpo con la emoción elegida? ¿Dónde y cómo lo/la siento en mi cuerpo? El termómetro se llena según el nivel en que sienten la emoción en la situación descrita, también puede ser pensando en la intensidad de ésta del 1 al 10  Al finalizar, pasan al frente de tres a cinco alumnos, de manera voluntaria, a compartir uno de sus casos



<b>Sesión 12 - Identificando mis emociones.</b>		
		explicando cómo identificaron la emoción y cómo señalaron en la silueta y el termómetro lo que correspondía a ella.
10 minutos	Repaso	Se les da a los alumnos unos minutos para que en parejas compartan unos con otros el tema de emociones, de forma que también les sirva para aclarar dudas antes de la evaluación.
20 minutos	Quiz	Se aplica un quiz para evaluar los conocimientos teóricos sobre los diferentes temas vistos durante las sesiones del tema (Evidencia: ver explicación al inicio del tema).
10 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase y se recuerda a los alumnos sobre el diario de emociones, de igual manera, se resuelven dudas sobre el mismo en caso de haber.  Para concluir, los alumnos deben contestar en Padlet, brevemente, con qué se quedan del tema de emociones hasta el día de hoy.
<b>Materiales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> <li>● Post-its.</li> <li>● Hojas de actividad “Identifico mis emociones” (en una hoja, cuatro siluetas y termómetros).</li> <li>● <a href="https://padlet.com/">https://padlet.com/</a>.</li> </ul>		

<b>Tema: Identificando las emociones de los demás</b>	
<b>Objetivo específico:</b> Desarrollar estrategias para mejorar la identificación de las emociones de otras personas, con el fin de lograr posteriormente comprenderlas.	
<b>Conocimientos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lenguaje no verbal que reflejan las emociones.</li> <li>● Aspectos/ elementos del lenguaje no verbal: postura, gestos, etc.</li> </ul>	<b>Habilidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observación</li> <li>● Análisis</li> <li>● Atención</li> </ul>

## Tema: Identificando las emociones de los demás

### Evidencia:

*Identificar las emociones de otras personas:* buscar diferentes imágenes de personas que estén expresando alguna emoción, deben de identificar, y describir a la persona a detalle en cuanto a su postura, expresión facial, etc., de modo que indicarán la emoción y escribir, por ejemplo: “Esta persona está enojada, lo refleja mediante su lenguaje corporal: los brazos cruzados y el entrecejo fruncido...” Así se tiene que hacer para cada una, completando un total de diez imágenes: cinco de las emociones básicas, y las otras cinco de emociones complejas. Los elementos por evaluar en esta actividad son: la imagen, la emoción presentada, la descripción del lenguaje no verbal que indica esto.

### Bibliografía de apoyo:

- Bisquerra, R. (2019). La inteligencia emocional según Salovey y Mayer. Retrieved from <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. Retrieved from <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- CASEL. (2017). Core SEL Competencies. Retrieved from <https://casel.org/core-competencies/>
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia.*, 3.
- Juárez, A. (2019). Interacción didáctica y lenguaje no verbal. *Interconectando Saberes*, (7), 109–118. <https://doi.org/10.25009/is.v0i7.2572>
- Lebrija, A., Gutiérrez, J., & Trejos, M. (2017). Afectos, Emociones Y Sentimientos De Los Estudiantes Panameños Hacia La Matemática Y Su Aprendizaje. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(2), 281–304. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n2p281>
- Maneiro, E. (2017). Neurociencia y emociones: nuevas posibilidades en el estudio del comportamiento político. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 16(1), 169–187. <https://doi.org/10.15304/rips.16.1.4018>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Chapter 26: Emotional intelligence. In *Emotional intelligence* (pp. 528–549).
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales Como Factor de Calidad en la Educación. *Rinace*, 8, 94. Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.

*Nota:* Revisar el desarrollo del tema: Identificando mis emociones.

Un medio por el que se pueden identificar las emociones de otras personas es mediante el lenguaje, especialmente el no verbal a través de expresiones faciales y corporales. Por lo tanto, se

puede decir que hay dos formas generales de expresión de emociones: la verbal y la no verbal (Salovey & Mayer, 1990).

El lenguaje no verbal es una forma de comunicación que consiste en “el uso deliberado o no intencional de objetos, acciones, sonidos, tiempo y espacio que generan significados en los demás” (DeFleur, Kearny y Plax, cit. en Juárez, 2019, p. 111). De este modo, el lenguaje no verbal incluye la postura, los gestos faciales, la proxemia, el volumen y tono de voz, el silencio, entre otras cosas (Juárez, 2019).

<b>Sesión 13 - Identificando las emociones de los demás</b>		
<b>Objetivo:</b> Conocer qué es el lenguaje no verbal, y utilizarlo para identificar las emociones de los demás.		
<b>Duración</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
10 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Preguntarles a los alumnos cómo va su día.
15 minutos	Actividad: Teléfono descompuesto: caras y gestos	Se divide a los alumnos en equipos. Cada equipo se forma en fila india y se les dan diversos papelitos con emociones, tanto básicas como complejas. El primero de cada fila tiene que actuar la emoción con su compañero que está detrás, después, ese compañero tiene que actuar con aquel que está detrás de él y así sucesivamente. El último que reciba la emoción debe escribir aquello que entendió en el pizarrón. El equipo que haya acertado a más emociones será el ganador. En este juego no se puede hablar, solo actuar o hacer gestos.
35 minutos	Tema: Lenguaje no verbal	Para introducir el tema se hace un breve ejercicio (5-10 minutos) en que se pide a tres alumnos que de forma voluntaria pasen al frente del salón. A cada uno se le indica hacer la cara, expresión o postura que refleje cierta emoción en específico y quedarse así todos al mismo tiempo. Se le asigna una emoción diferente a cada uno. Una vez que están listos, al resto del grupo se le hace preguntas como: ¿Quién parece triste? ¿Con quién te dan más ganas de acercarte a hablar? ¿Quién sientes que te está poniendo más atención? etc. Posteriormente se expone el tema sobre el lenguaje no verbal, en el que se espera que conozcan lo que expresa el cuerpo, los gestos faciales y movimientos (por partes: brazos, piernas, ojos, manos etc.). Se

### Sesión 13 - Identificando las emociones de los demás

		relaciona todo esto con el tema, explicando como ayuda para poder identificar las emociones que otros están sintiendo.
15 minutos	Actividad: Kahoot: identificando emociones en el lenguaje no verbal	A través de esta actividad se pone en práctica lo que se expuso. Se preparan 15 imágenes de personas con diferentes gestos faciales, posturas, etc. Los alumnos deben de escoger la emoción correcta que la imagen representa. También, se pueden presentar las preguntas al revés, presentar la emoción y escoger cual cara la está expresando.
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase.

#### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Kahoot con preguntas <https://kahoot.com/>.
- Presentación de PowerPoint, Prezi o similar.
- Computadora.
- Proyector.
- Pizarrón.
- Marcadores de pizarrón.
- Papelitos con diferentes emociones escritas.
- Premio para equipo ganador (dulce).

### Sesión 14 - Identificando las emociones de los demás

**Objetivo:** Aplicar el conocimiento del lenguaje no verbal para identificar las emociones de otros.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Mientras responden a su nombre, los alumnos deben contestar: ¿Cuál fue la última película que viste en el cine? Y, ¿Cuántas estrellas le das?
10 minutos	Puesta en común en grupos: Diario de emociones.	Los alumnos se dividen en grupos pequeños (puede ser también en parejas) donde compartan cómo van con su diario de emociones. Se utilizan preguntas guía, por ejemplo: - ¿Se te ha hecho fácil o difícil nombrar tus

## Sesión 14 - Identificando las emociones de los demás

		<p>emociones? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuáles emociones has notado que sientes más?</li><li>- ¿Cuáles emociones sientes con mayor intensidad?</li><li>- ¿Cómo te has sentido después de escribir en el diario?</li><li>- ¿Qué has descubierto al hacer el diario?</li><li>- ¿Qué piensas de lo que has descubierto?</li></ul>
45 minutos	Actividad: Identificar las emociones de otras personas	<p>Se realiza la actividad: Identificar las emociones de otras personas (Evidencia: ver explicación al inicio del tema).</p> <p>Los alumnos pueden utilizar cualquier herramienta en la computadora para presentarlo: Power Point, Prezi, Canva, etc.</p> <p>Al terminar, tres alumnos, de forma voluntaria, pueden compartir alguna de las imágenes que escogieron y su explicación.</p>
15 minutos	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase y del tema de identificación emocional, se recuerdan los temas vistos y se les da a los alumnos la siguiente pregunta para responderla escrita en su diario: del 1 al 5 ¿qué tan fácil te es ahora ser consciente de cómo se sienten los demás?</p>
<b>Materiales:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Lista de alumnos.</li><li>● Hay que pedir que lleven su diario.</li><li>● Laptop personal de cada alumno.</li></ul>		

## Tema: Comprensión emocional

**Objetivo específico:** Desarrollar habilidades para comprender el origen de sus emociones, generar autoconciencia y autoempatía, con el fin de favorecer la regulación de las mismas.

### Conocimientos:

- Estrategias o técnicas para descubrir las razones de las emociones
- Influencia de los pensamientos en las emociones
- Influencia de necesidades, expectativas y deseos en las emociones.
- Está bien sentir
- Auto Empatía

### Habilidades:

- Introspección
- Análisis
- Reflexión de situaciones y sentimientos
- Identificar pensamientos y necesidades que influyen en el sentimiento

### Evidencia:

*Línea del tiempo emocional:* a través de un diagrama, se evalúa la comprensión emocional de los alumnos. La línea del tiempo tiene que realizarse a profundidad sobre tres emociones que haya experimentado el alumno recientemente, de manera que para cada emoción se busque encontrar la causa o raíz que conduce a ella y también sus consecuencias. Esto se realiza a través de preguntas como: ¿Por qué se presentó esta emoción? ¿Cuál fue la situación que llevó a la emoción? ¿Qué experiencias previas llevaron a que sucediera de esa manera? ¿Qué pensamientos acompañan esta emoción?, ¿Qué necesidades, deseos o expectativas tengo que influyen en esa emoción? etc. En cuanto a las consecuencias incluye: ¿Cómo afecto a ti y a otras personas? ¿Qué pasó después?

### Bibliografía de apoyo:

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI), *TID-24270*, E103–E104.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125.
- Hernando, Á., Aguaded, I., & Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24, 153–177. <https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Rendón, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (32), 104–128.

## Tema: Comprensión emocional

- Serrano, H. (2011). Marketing Personal con inteligencia emocional. *Revista Ciencia UNEMI*, 1(6), 50–61. Retrieved from: <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/24>
- Soriano, E., & Osorio, M. del M. (2008). Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129–148.

La comprensión emocional consiste en comprender y analizar las emociones en uno mismo, implica diversas habilidades como reconocer las relaciones entre las emociones y las palabras, entender el significado emocional, comprender sus causas y consecuencias, tanto de las emociones básicas como de las complejas, y la habilidad para reconocer las transiciones y/o evolución de una emoción a otra (Mayer & Salovey, 1997; Mestre et al. cit. en Fragoso, 2015). Relacionado a esto, la habilidad de la autoconciencia emocional permite reconocer y comprender las emociones, fortalezas, debilidades e impulsos de uno mismo. (Salovey y Mayer cit. en Soriano & Osorio, 2008).

## Sesión 15 - Comprensión emocional

**Objetivo:** Distinguir entre la identificación y comprensión de las emociones. Comprender que las emociones son influenciadas por sus necesidades, deseos y pensamientos.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Se realiza un breve ejercicio de respiración con el fin de propiciar una mejor atención en la clase.
30 minutos	Actividad: Plasmando mis emociones	Primer momento (15 minutos) Los alumnos piensan en 2 emociones que hayan sentido recientemente. Se les da una hoja con el diagrama de la actividad “Plasmando mis emociones”. De cada una de las emociones completan el diagrama en el que tienen que escribir la emoción y solamente las causas (las consecuencias se verán en la siguiente sesión) que los hayan llevado a experimentarla (se ejemplifica con un árbol y sus raíces). Se pueden apoyar en las preguntas claves de ¿qué me hizo sentir tal emoción? ¿qué pasó?, ¿qué pensaba? etc., hasta poder llegar al origen y raíz de cada emoción con el fin de comprender qué nos hace sentir dichas emociones. Es importante recordarles lo que se vio en la sesión de identificación, sobre la relación entre situación,

<b>Sesión 15 - Comprensión emocional</b>		
		<p>pensamiento y emoción.</p> <p>Segundo momento: compartir (15 minutos)  A continuación, se exponen los diagramas de cinco alumnos, de manera voluntaria. Deben explicar qué causas identificaron y cómo llegaron a ellas.  Al finalizar se les pregunta a los alumnos la diferencia entre identificar y comprender para hacerlos partícipes del tema. Al mismo tiempo el maestro explica esta diferencia con apoyo del árbol.</p>
30 minutos	Tema: Las causas de las emociones	<p>Se explica que las emociones son influenciadas por los pensamientos que se tienen, los deseos y necesidades que se tienen como personas. Esto se puede hacer explicando brevemente la pirámide de Maslow para tener una visión de los tipos de necesidades, y enfocarlo en las emociones que se provocan cuando se satisfacen o no esas necesidades. El maestro da ejemplos de la relación de cada uno de estos elementos con las emociones que se experimentan, y se busca que también los alumnos comenten ejemplos.</p>
10 minutos	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase y los alumnos contestan: en una palabra ¿cómo te vas hoy?</p>
<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> <li>● Hoja con formato de actividad “Plasmando mis emociones”.</li> <li>● Presentación Power Point, Prezi o similar.</li> <li>● Computadora.</li> <li>● Proyector.</li> <li>● Música instrumental y bocina (opcional).</li> </ul>		

<b>Sesión 16 - Comprensión emocional</b>		
<p><b>Objetivo:</b> Analizar las reacciones y consecuencias de sus emociones. Comprender la importancia de la autoempatía.</p>		
<b>Duración</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
10 minutos	Introducción	<p>Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Se hace una pregunta mientras se</p>



<b>Sesión 16 - Comprensión emocional</b>		
		toma lista: Si pudieras viajar a cualquier lugar, ¿a dónde irías, y por qué?
15 minutos	Actividad: “Bandersnatch de emociones”	<p>Se presenta un caso en el que los alumnos de manera grupal tienen que ir tomando decisiones según la emoción con la que inicia la situación, cada decisión genera un camino con una consecuencia, con la finalidad de que puedan ver cómo las emociones conducen a uno u otro desenlace.</p> <p>El maestro deberá relacionar esta actividad con el tema que se ha estado viendo, enfocado a que se den cuenta que sus acciones, emociones y reacciones tienen consecuencias.</p>
15 minutos	Reflexión: consecuencias de las emociones.	<p>Se retoma el diagrama que realizaron la sesión anterior “Plasmado mis emociones” para completarlo en esta sesión. Se completa la parte de las consecuencias, escribiendo los efectos que esa emoción tuvo en ellos mismos, en otras personas o en la situación (se ejemplifica con las ramas y frutos del árbol).</p> <p>Se comenta brevemente todo lo que descubrieron al completar esta actividad.</p>
15 minutos	Discusión grupal: Autoempatía	<p>El maestro pregunta a los estudiantes sobre el concepto de autoempatía, preguntas como: ¿Qué creen que signifique eso? ¿Lo habían escuchado antes? ¿Cómo creen que se logre?, etc. Se da la oportunidad a los alumnos de compartir sus respuestas, y el maestro las complementa con la información teórica. Después, el maestro expone un video sobre la autoempatía con el fin de construir en conjunto el concepto.</p>
20 minutos	Actividad: Línea del tiempo emocional	Se realiza la actividad: Línea del tiempo emocional (Evidencia: ver explicación al inicio del tema).
5 minutos	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase.</p> <p>La actividad de evidencia se terminará de tarea.</p>
<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> </ul>		

## Sesión 16 - Comprensión emocional

- Diagrama “plasmando mis emociones” (cada quién el que realizó).
- Video autoempatía.
- Computadora.
- Proyector.
- Bocina.
- Hojas formato de actividad “Línea del tiempo emocional”.

### Bibliografía de apoyo:

- Comunicación No violenta: (Rosenberg). Manejo de Conflictos Empatía y Autoempatía. Retrieved from:  
<https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Empat%C3%ADa-autoempat%C3%ADa.pdf>

## Tema: Comprender las emociones de otros.

**Objetivo específico:** Adquirir herramientas para comprender las emociones de otras personas, para favorecer la calidad de sus relaciones sociales.

### Conocimientos:

- Comprensión del origen de las emociones.
- Estrategias para comprender
- Importancia de comprender: empatía
- Escucha activa
- Lenguaje no verbal

### Habilidades:

- Escucha activa
- Empatía
- Análisis
- No juzgar
- Diálogo interpersonal

### Evidencia:

*Análisis de casos: comprendiendo a los demás:* contestar en línea a modo de evaluación y con un límite de tiempo de 30 minutos, un caso. El caso será extenso y contendrá información del presente y pasado de la persona en cuestión: se detalla lo que siente y se describen diferentes actitudes y comportamientos de la persona. El alumno debe analizar el caso con la finalidad de determinar las necesidades, pensamientos o eventos que llevaron a esa persona a presentar las emociones y sentimientos mencionados, para así comprenderlas.

### Bibliografía de apoyo:

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI), *TID-24270*, E103–E104.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125.  
<https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Hernando, Á., Aguaded, I., & Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas

### Tema: Comprender las emociones de otros.

- en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24, 153–177. <https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Rendón, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (32), 104–128.
- Serrano, H. (2011). Marketing Personal con inteligencia emocional. *Revista Ciencia UNEMI*, 1(6), 50–61. Retrieved from: <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/24>
- Soriano, E., & Osorio, M. del M. (2008). Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129–148.

### Comprensión de las emociones de otros

La comprensión emocional de otros consiste en la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vistas de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan (Serrano, 2011). De manera específica, la habilidad que se relaciona con esto es la empatía, la cual consiste en ponerse en el lugar de la otra persona, comprendiendo sus sentimientos, necesidades, preocupaciones, sensaciones y experiencias (Bar-On, 2006; Rendón, 2011).

La escucha activa es un proceso que sirve para empatizar y comprender a la otra persona e implica estar psicológicamente disponible. Para esto se requiere un esfuerzo mental y físico, e implica estar atento a lo que la otra persona está diciendo, centrando toda la atención en sus palabras y emociones, evitando las distracciones y apartando los pensamientos de la mente (Hernando, Aguaded, & Pérez, 2011).

### Sesión 17 - Comprender las emociones de otros.

**Objetivo:** Identificar el origen de las emociones en otras personas, y analizar su lenguaje no verbal y la situación.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
15 minutos	Actividad introductoria	Se ponen fragmentos de películas y series, los alumnos, analizando el lenguaje corporal y la situación, deben buscar entender por qué el personaje se siente de determinada manera, comentándolo de

**Sesión 17 - Comprender las emociones de otros.**

		forma grupal.
10 minutos	Tema: Comprender las emociones de los demás y su origen.	Se explica cómo se pueden comprender las emociones en otras personas, analizando las necesidades, pensamientos, deseos, y experiencias previas que la persona ha tenido que influyen en que sienta esa emoción.
30 minutos	Actividad: Destreza empática	Se entrega a los alumnos un papelito con diferentes casos. Debe haber cinco casos diferentes, por lo que habrá entre tres y cuatro alumnos con el mismo caso. Primer momento (10 minutos): Se pide a los alumnos leer el caso y reflexionar cómo se sentirían ellos si estuvieran en esa situación, el nivel de intensidad de la emoción y su reacción, y por qué pasa todo eso. Es decir, deben pensar en qué pensamientos, necesidades, deseos, etc., estarían influyendo que sintieran eso.  Segundo momento (10 minutos): Después se pide a los alumnos buscar a alguien que tenga un caso diferente al suyo. Primero deben contarle el caso a su compañero y preguntarle: ¿Qué sentirías tú en esta situación? ¿Por qué? ¿Cómo reaccionarías? ¿Qué pensamientos o necesidades tuyos crees que influyen en eso? Esto puede repetirse con diferentes personas que tengan diferentes casos.  Tercer momento (10 minutos). Cada alumno se junta con alguien de los que tenían su mismo caso y comparten sus diferentes respuestas y análisis.
15 minutos	Reflexión: Importancia de comprender las emociones de los demás.	Se comparte lo que aprendieron en el tema y actividad, preguntando: ¿Todos tenían los mismos sentimientos, pensamientos y necesidades ante esa situación? Luego se hace la pregunta: ¿Por qué creen que sea importante o necesario comprender las emociones de los demás?
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase.

**Materiales:**

- Lista de alumnos.

### Sesión 17 - Comprender las emociones de otros.

- Fragmentos de películas y series.
- Presentación de PowerPoint, Prezi o similar.
- Computadora.
- Proyector.
- Bocina.
- Videos complementarios.
- Hojas con casos.

### Sesión 18 - Comprender las emociones de otros.

**Objetivo:** Reflexionar la importancia de la comprensión de las emociones en los demás. Conocer y aplicar estrategias para la empatía y escucha activa.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
25 minutos	Tema: Empatía y escucha activa	Con el fin de que los estudiantes logren comprender las emociones de las demás personas, se les explica qué es la empatía y la escucha activa, como herramientas clave para la comprensión emocional de los demás. Se incluye el video de empatía vs simpatía, que ayuda a complementar la explicación del tema.  Después de ver el video se reflexiona en grupo con las preguntas: ¿Cuál es la diferencia entre empatía y simpatía? Menciona tres características de la empatía que no conocías o que te llamaron la atención. ¿Te ha pasado algo así? ¿Con qué tipo de respuesta o ayuda te sientes realmente mejor?
15 minutos	Tests: Empatía y escucha activa	Se da una copia del “test de empatía” y una del “test de escucha activa” a cada uno de los alumnos, quienes los contestarán de manera individual.
10 minutos	Actividad: Escucha activa	Se les pide a los alumnos buscar una pareja y sentarse uno frente al otro. Cada uno tendrá 3 minutos para hablar de lo que quiera mientras la otra persona solamente escucha, sin decir nada, pero estando atento al otro.

## Sesión 18 - Comprender las emociones de otros.

		Cuando se cumpla el tiempo establecido cambian de roles. Al finalizar se puede dar un tiempo para que los alumnos comenten sobre cómo se sintieron en esta actividad.
15 minutos	Puesta en común	En grupos pequeños se realiza una puesta en común, en la que los alumnos reflexionan y comparten sobre los resultados de su test y la actividad de escucha activa, así como el tema visto, guiados por las siguientes preguntas: ¿Qué resultados obtuvieron? ¿Fue fácil o difícil realizar la actividad? ¿Qué creen tener que cambiar para ser más empáticos? ¿Qué tienen que cambiar para ser mejores escuchando? ¿Qué de lo que ya hacen deben seguir haciendo para ser empáticos o escuchar a otros? Podrán escribir alguna meta para mejorar en estos aspectos en su diario.
10 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase, pidiendo a los alumnos que escriban en una hoja o post-it un propósito, de algo que quieren cambiar para mejorar su comprensión de las emociones de los demás.  Se explica la tarea “Análisis de casos: comprendiendo a los demás” (Evidencia: ver explicación al inicio del tema).

### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Presentación de Power Point, Prezi o similar.
- Video Simpatía vs Empatía: <https://www.youtube.com/watch?v=U8pRaj22MII>
- Proyector.
- Computadora.
- Bocina.
- Copias del “test de empatía” y “test de escucha activa”.
- Pedir que lleven su diario.

<b>Tema: Expresión emocional</b>	
<b>Objetivo específico:</b> Ser consciente de cómo expresa sus emociones, y conocer la importancia de expresarlas adecuadamente, para posteriormente llegar a la regulación y expresión asertiva de ellas.	
<b>Conocimientos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comunicación</li> <li>● Lenguaje verbal y no verbal</li> <li>● Importancia de expresión</li> <li>● Vulnerabilidad</li> </ul>	<b>Habilidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comunicación</li> <li>● “Discernimiento”</li> <li>● Reconocer las reacciones ante diferentes emociones</li> </ul>
<b>Evidencia:</b> <i>Análisis de la expresión de mis emociones:</i> Escribir sobre cinco emociones, en una tabla: la emoción, situación, y reacción o expresión verbal y no verbal.	
<b>Bibliografía de apoyo:</b> Juárez, A. (2019). Interacción didáctica y lenguaje no verbal. <i>Interconectando Saberes</i> , (7), 109–118. <a href="https://doi.org/10.25009/is.v0i7.2572">https://doi.org/10.25009/is.v0i7.2572</a> Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. <i>Imagination, Cognition, and Personality</i> , 9(3), 185–211.	

Un medio por el que se expresan las emociones es el lenguaje. Aprender de las emociones depende mucho de poder hablar claramente sobre ellas. Sin embargo, la mayoría de la comunicación emocional es por formas no verbales, a través de expresiones faciales y corporales. Por lo tanto, se puede decir que hay dos formas generales de expresión de emociones: la verbal y la no verbal (Salovey & Mayer, 1990).

El lenguaje no verbal es una forma de comunicación que consiste en “el uso deliberado o no intencional de objetos, acciones, sonidos, tiempo y espacio que generan significados en los demás” (DeFleur, Kearny y Plax, cit. en Juárez, 2019, p. 111). De este modo, el lenguaje no verbal incluye la postura, los gestos faciales, la proxemia, el volumen y tono de voz, el silencio, entre otras cosas (Juárez, 2019).

<b>Sesión 19 - Expresión emocional</b>		
<b>Objetivo:</b> Conocer lo que es la expresión emocional, la forma de expresión verbal y no verbal, y comprender su importancia.		
<b>Duración</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
5 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
5 minutos	Introducción:	Se proyectan videos de bromas seleccionados

<b>Sesión 19 - Expresión emocional</b>		
	Videos de expresiones	previamente, por ejemplo, videos de “Just for Laugh Gags”. Los alumnos deben ir anotando qué emociones se expresan, para al finalizar de ver los videos comentar en una puesta en común.
15 minutos	Introducción al tema	Se reflexiona sobre los videos con preguntas como las siguientes: ¿Cómo reaccionaron las personas?, ¿Cómo hubieran reaccionado ustedes?, etc. Después se platica sobre cómo todos expresamos de diferentes formas nuestras emociones, recordando lo que se aprendió anteriormente. Se explica que las emociones se reflejan en el lenguaje no verbal, y en el lenguaje verbal en cuanto a las palabras, tono de voz, volumen, etc.
20 minutos	Actividad: Reacciones ante una emoción	Los alumnos se sientan en círculo, y cada uno toma un Skittle o M&M de un bote o bolsa. Cada color de los dulces representará una emoción básica. La actividad empieza lanzando una pelota a alguien al azar y esa persona tendrá que contestar: “me tocó ____, me siento así cuando ____ (situación) y normalmente reacciono de esta manera ____ (reacción verbal y no verbal)”. Esto último, sobre la reacción debe ser actuado, representando la forma en que reacciona en la vida real, es decir haciendo el gesto facial o corporal. Se sigue pasando la pelota hasta que pasen todos.  Aterrizaje: Cada quien expresa las emociones de diferente manera y de forma verbal y no verbal. ¿De qué te diste cuenta? ¿Tus reacciones suelen ser verbales o no verbales? ¿Por qué crees que reaccionamos de diferentes maneras? ¿Por qué es importante identificar cómo reaccionamos? ¿Qué cambiarías de tu manera de reaccionar?
10 minutos	Representación: reprimir o explotar	Se hace un experimento para después llegar a la reflexión de la importancia de la expresión adecuada de las emociones. 1. Se llena de agua el bote que tiene un sólo agujero al tiempo que se le pregunta a los alumnos qué creen que vaya a pasar, si se



<b>Sesión 19 - Expresión emocional</b>		
		<p>llenará o no el bote y que tan rápido se llenaría.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Se repite el paso 1 con el bote que tiene muchos agujeros.</li> <li>3. Se repite el paso 1 con el bote que no tiene ningún agujero.</li> </ol> <p>Los alumnos pueden participar manipulando los materiales con las indicaciones que se les den.</p>
20 minutos	Tema: Importancia de la expresión emocional	<p>Se explica la importancia de la expresión de las emociones y cómo debe permitirse expresar sus emociones y sentimientos.</p> <p>Esto se relaciona con el experimento de los botes y el agua, mencionando cómo el primer bote no se llena pero el agua sale lento, así como cuando tenemos una vía de escape para nuestras emociones (un amigo, familia, un lugar donde escribir lo que sentimos, permitirnos llorar, etc.); en el segundo, el agua sale a la misma velocidad con que se vierte porque hay muchas salidas, siendo que se representa como tener más salidas para nuestras emociones o vías de escape; finalmente, el tercer bote no tiene salidas, por lo que se llena y llega un momento en que se desborda, lo mismo pasa con nosotros si no sacamos lo que tenemos dentro.</p> <p>Se puede mencionar como segundo ejemplo la olla exprés, en cuanto a que también tiene una vía de escape porque si no, con tanta presión que tiene, puede explotar.</p> <p>Se menciona como todo lo que tenemos dentro debe salir de alguna manera y si no lo sacamos de una manera sana, termina saliendo de forma negativa, incluso en forma de enfermedades.</p> <p>Todo lo anterior se debe hacer con relación a que las emociones no se deben reprimir, de modo que tampoco se llegue a “explotar”.</p>
5 minutos	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase.</p> <p>Se explica la tarea “Análisis de la expresión de mis emociones” (Evidencia: ver explicación al inicio del tema).</p>
<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> </ul>		

## Sesión 19 - Expresión emocional

- Video Just For Laughs Gags - Best Off:  
<https://www.youtube.com/watch?v=DkXIUNCN6V>
- Skittles o M&M's de colores.
- Presentación Power Point, Prezi o similar.
- Computadora.
- Proyector.
- Bocina.
- Pelota.
- Tres botes de agua: uno con un agujero, otro con muchos agujeros y uno sin agujeros.
- Agua y una tina.

## Tema: Regulación emocional

**Objetivo específico:** Conocer y desarrollar estrategias que propicien la regulación y expresión asertiva de sus emociones, con el fin de tener mayor estabilidad emocional y toma decisiones responsablemente.

### Conocimientos:

- Estrategias y técnicas de autorregulación
- Autogestión del pensamiento
- Comunicación asertiva
- Identificación y evaluación de pensamientos automáticos

### Habilidades:

- Relajación
- Introspección
- Análisis
- Expresar las emociones mediante el arte
- Identificar pensamientos automáticos
- Evaluar pensamientos

### Evidencia:

*Resolución de casos personales:* Escribir tres situaciones en las que tienen dificultad para manejar sus emociones. Aplicar a cada situación una estrategia de regulación emocional de las que se aprendieron en clase. Presentar este análisis de forma creativa, ya sea con un diagrama, mapa, dibujo, infografía, etc.

### Bibliografía de apoyo:

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI), *TID-24270*, E103–E104.
- Battle, S. (2009). *Arte Terapia: Como poner magia, colores y creatividad a cada día*. Ediciones Obelisco.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). New

## Tema: Regulación emocional

- York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Castanyer, O. (2015). La asertividad, expresión de una sana autoestima. *Crecimiento Personal*, 3, 1–103.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Chapter 26: Emotional intelligence. In *Emotional intelligence* (pp. 528–549).
- McCown, K. & Hathaway, A. (s.f.) *Self Science: Emotional Intelligence for Children*.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Lopez & S. J. Snyder (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159–171). New York: Oxford University Press.

### Regulación emocional

La regulación, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), se refiere a la capacidad para el control de la expresión emocional y al manejo adecuado de emociones, tomando en cuenta la relación entre cognición, emoción y comportamiento. Complementariamente, para Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy (2011), la regulación emocional implica estar abierto a experimentar todos los sentimientos, monitorear y regular reflexivamente las emociones, moderando las emociones negativas, sin reprimirlas, e incrementando las emociones positivas (Mayer & Salovey, 1997).

Esta regulación debe implicar también a los estados de ánimo que generalmente son menos intensos y más duraderos que las emociones. Las personas buscan mantener los estados emocionales o anímicos positivos y evitar los negativos, por esto algunos estados de ánimo se regulan automáticamente, y otros necesitan de experiencias conscientes para hacerlo (Salovey & Mayer, 1990).

Las reacciones emocionales deben ser bienvenidas sin importar si son placenteras o no, por eso solo si una persona atiende a sus sentimientos, puede aprender sobre ellos. Y así, el primer paso para regulación de las emociones es estar abierto a los sentimientos. Es importante que se entienda las emociones sin exagerar ni minimizar su importancia. (Mayer & Salovey, 1997).

En general, los métodos efectivos de regulación incluyen un gasto de energía, técnicas activas de manejo del estado de ánimo que combinen relajación, manejo de estrés, esfuerzo cognitivo y ejercicio, además de que propicien la reflexión sobre las emociones. Además,

menciona que estrategias pasivas no son tan efectivas, por ejemplo: ver televisión, caféina, comida y dormir, reducción directa de tensión como drogas, alcohol y sexo, estar solo y evitar a la persona o situación que causó la emoción. Estas tenderían a evadir o suprimir la emoción, sin aprender a manejarla. Distracciones placenteras pudieran ser efectivas como las siguientes: pasatiempos, actividades divertidas, leer, escribir, escuchar música, hacer ejercicio, interactuar con otros y darse a sí mismo una plática de autogestión cognitiva (Salovey, Mayer, & Caruso, 2002).

### **Manejo del pensamiento.**

Una forma de regular las emociones puede ser mediante el manejo del pensamiento para influir en la emoción y conducta. La terapia cognitivo conductual está basada en el modelo cognitivo, que propone que las emociones, comportamientos y reacción fisiológica de una persona está influenciada por la percepción que tiene sobre las situaciones o eventos que ocurren. Es decir, no es la situación en sí misma lo que determina lo que una persona siente y cómo reacciona, sino su percepción e interpretación sobre la situación (Beck, 2011).

La interpretación de las situaciones se da por los pensamientos automáticos, los cuales no son resultado del razonamiento, sino que aparecen espontánea, rápida y brevemente, en palabras o imágenes. Muchas veces no se es consciente de estos pensamientos, sino solo de la emoción que se provocó. Es importante mencionar, que la secuencia de percepción de situaciones que lleva a pensamientos automáticos y luego influye en la reacción de la persona, es sobre simplificada. El pensamiento, estado de ánimo, conducta, reacción y ambiente se afectan entre ellas (Beck, 2011).

Los pensamientos automáticos deben ser evaluados, examinando su validez por medio de la evidencia a favor y en contra de ese pensamiento, explorando otros puntos de vista o explicaciones diferentes, viendo la situación de forma realista, reconociendo el impacto o efecto que tiene creer ese pensamiento automático, alejarse del pensamiento o verlo desde fuera, y finalmente resolver el problema, o buscar cambiar la reacción, sentimiento y comportamiento, teniendo una perspectiva más completa y adaptativa (Beck, 2011).

### **Asertividad.**

Para Bar-On (2006), la asertividad es “expresar de manera efectiva y constructiva las propias emociones” (p. 21), siendo que la expresión adecuada de las emociones implica la habilidad de comunicar las emociones con precisión, así como las necesidades relacionadas a los sentimientos (Mayer & Salovey, 1997).

Las personas asertivas se expresan honestamente, defendiendo sus derechos, sentimientos y pensamientos con claridad, pero respetan también los de los demás, y buscan llegar a un acuerdo. Para ser asertivo se debe expresar: quién, cuándo, qué, cómo, y por qué de la situación (Castanyer, 2015).

Hay dos formas de no tener respuestas asertivas: la primera es la pasiva, la que no defiende sus propios intereses y opiniones, pero sí los de los demás, entonces culpa a los demás internamente, y se hace víctima. El otro tipo, es el agresivo, que defiende en exceso sus propios derechos, opiniones y sentimientos, sin tener en cuenta los de los demás, y muchas veces haciendo sentir mal a los demás con sus palabras y tono de voz (Castanyer, 2015).

## Sesión 20 - Regulación emocional

**Objetivo:** Entender la importancia de la regulación emocional. Reconocer y aceptar sus propias emociones.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Se hace una pregunta: ¿A qué persona admiras y por qué?
10 minutos	Recapitulación del tema de expresión emocional	En este primer momento se invita a tres alumnos a pasar al frente a contar lo que aprendieron la clase anterior sobre la expresión de emociones.
15 minutos	Discusión grupal: Importancia de la regulación emocional	Habiendo recordado el tema anterior, se sientan todos en círculo y se hace una serie de preguntas con el objetivo de llegar a reflexionar la relación entre cómo expresamos las emociones y la regulación emocional, así como la importancia de la regulación emocional en nuestra vida personal y profesional. El profesor debe facilitar que la mayoría de los alumnos participen. Preguntas sugeridas: <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿En qué afecta la forma en cómo expresamos nuestras emociones?</li><li>• ¿Cómo creen que afecta cuando no sabes qué hacer con un sentimiento?</li><li>• ¿Creen que podrían llegar a ser dueños del control de sus emociones sin importar la situación o adversidad?</li><li>• ¿Qué pasa cuando reprimimos emociones o cuando las expresamos de forma inadecuada?</li><li>• ¿En qué aspectos de tu vida personal y profesional afecta esto?</li></ul>
20 minutos	Tema: Regulación emocional	En este momento el profesor explica el tema de forma expositiva, pero buscando la participación de los alumnos, por medio de una presentación visual que ayude a la comprensión del tema. Se explican los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué es la regulación emocional?</li><li>• El primer paso para la regulación es la aceptación, es decir, que es importante estar abierto a las emociones positivas y negativas, entender que sentir es bueno, pero hay que regular la intensidad o la reacción que no sea</li></ul>

### Sesión 20 - Regulación emocional

		adecuada. Se explica la importancia de saber cuándo engancharse o soltar una emoción.
20 minutos	Actividad: Aceptando mis emociones	Los alumnos analizan de forma individual cuáles emociones han experimentado, y determinan cuáles de ellas batallan más para estar abiertos a sentir y cuáles reprimen más. La actividad se escribirá en un blog en Blackboard. Y posteriormente se compartirá sus reflexiones en grupos de cuatro personas.
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la sesión.
<b>Materiales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> <li>● Presentación de Power Point, Prezi o similar.</li> <li>● Proyector.</li> <li>● Computadora.</li> <li>● Laptop de cada alumno.</li> </ul>		

### Sesión 21 - Regulación emocional

**Objetivo:** Analizar la relación de los pensamientos con las emociones, reflexionar sobre los tipos de errores cognitivos, y practicar la evaluación de pensamientos como estrategia para regular las emociones.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
35 minutos	Tema: Evaluando pensamientos	Se explica que una forma de regular las emociones a largo plazo es identificarlas y comprenderlas, así como los pensamientos que las hacen surgir, recordando que la emoción surge de un pensamiento, y que esto provoca una reacción o conducta. Se explica entonces cómo surgen los pensamientos automáticos, y cómo se pueden evaluar estos pensamientos a través de preguntas, para saber si son reales o no, o si son útiles para la persona o no. Se explican los tipos de errores cognitivos, y cómo cuestionarlos y modificarlos, para así cambiar la intensidad de las emociones y las reacciones.

## Sesión 21 - Regulación emocional

		El profesor explica esto aplicado a un ejemplo, de forma visual en el pizarrón, para que se entienda esto más allá de la teoría.
10 minutos	Análisis grupal de caso	Ahora se practica lo que el profesor explicó, entonces entre todos, con guía del profesor, deben analizar un caso en el que se les presenta la situación, la emoción y el pensamiento que tuvo la persona del caso. Esto debe ser analizado a forma discusión en equipos de tres personas, y después comentado entre todo el grupo completo. Mientras se comparte en todo el grupo, se llena una tabla presentada en el pizarrón, para identificar claramente el error cognitivo, y las preguntas de evaluación del pensamiento, así como una propuesta de cómo cambiarlo.
20 minutos	Actividad: Cuestionando mis pensamientos	Se hace posteriormente un ejercicio individual, con el fin de practicar el proceso de evaluación de pensamientos. Esto se hace con una experiencia personal real reciente (10 minutos) y después se retroalimentan con otro compañero para revisar si se hizo bien el ejercicio o si faltó algo (10 minutos) El profesor debe caminar entre los alumnos para resolver dudas.
10 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase. Preguntar si quedaron dudas. Se explica tarea “Evaluando mis pensamientos”, en la que deberán aplicar lo que practicaron en clase para analizar pensamientos de al menos dos situaciones que pasen en esta semana, evaluando si los pensamientos son reales o coherentes y cómo influyen en su reacción, esto lo escribirán en el diario, con ayuda de las preguntas de la actividad anterior.

### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Presentación de Power Point, Prezi o similar.
- Proyector.
- Computadora.
- Bocina.
- Videos de ejemplos.
- Copias: Cuestionando mis pensamientos para cada alumno (Basado en Beck, 2011).

## Sesión 22 - Regulación emocional

**Objetivo:** Comprender lo que es la asertividad. Analizar y distinguir las respuestas asertivas de las no asertivas. Demostrar la aplicación de la asertividad como regulación emocional.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
10 minutos	Recapitulación	Se inicia la clase preguntando a los alumnos cómo les fue con la tarea, si tuvieron dificultades al analizar sus pensamientos, etc. Se pide a los alumnos que dos o tres alumnos pasen voluntariamente a compartir cómo les fue, sus dificultades, descubrimientos o aprendizajes. Se resuelven dudas si las hubiera.
25 minutos	Tema: Asertividad	Se explica qué es la asertividad (se puede usar un video para introducir el tema). Se explican las formas de comunicación no asertivas, generalmente catalogadas como pasiva o agresiva.  Una vez que se explica qué es la comunicación asertiva, se explican pasos para poder comunicar de forma asertiva los sentimientos y necesidades. Se puede utilizar como base el Modelo de Comunicación No Violenta (compasiva) de Marshall Rosenberg que consiste en 4 pasos: observar y describir los hechos, comunicar sentimientos, identificar y comunicar necesidades, hacer una petición al otro. Es necesario que se den ejemplos para que se comprendan mejor los pasos.
25 minutos	Actividad: Practicando la asertividad	Se divide a los alumnos en cinco equipos y se les asigna un área de la vida, para que ellos piensen en un caso en el que normalmente puede haber respuestas no asertivas. Ejemplos de áreas de la vida para pensar en situaciones: amistades, noviazgo, papás, escuela, trabajo. Deben utilizar los pasos de la comunicación no violenta /comunicación asertiva para definir una



## Sesión 22 - Regulación emocional

		<p>mejor respuesta o forma de abordar la situación (8 minutos).</p> <p>Después de esto tienen que pasar al frente a actuar la forma asertiva de expresar los sentimientos en esa situación que trabajaron.</p> <p>Cada equipo tiene solo 2 minutos para actuar.</p> <p>Después se comenta entre todos si tuvieron las respuestas adecuadas (5 minutos).</p>
10 minutos	Actividad: Aplicación de la asertividad en mi vida	Se brinda un momento para que cada alumno reflexione sobre una situación personal en la que normalmente no se comunican asertivamente. Deben escribir en un cuaderno o documento de Word, con los pasos, la forma o fórmula adecuada para responder en esas situaciones.
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase y se hace énfasis en la relación de la asertividad y la regulación emocional.

### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Proyector.
- Computadora.
- Bocinas.
- Presentación PowerPoint, Prezi o similar.
- Comunicación asertiva con ejemplo y pasos  
<https://www.youtube.com/watch?v=itBLSKocD4o>
- Comunicación No Violenta (empática) método.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Gqod-kdSOJk>
- Laptop o cuaderno.

### Bibliografía de apoyo

Comunicación No violenta: (Rosenberg). Manejo de Conflictos Empatía y Autoempatía.

<https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Empat%C3%ADa-autoempat%C3%ADa.pdf>

Libro de apoyo recomendado: Comunicación No Violenta: Un lenguaje de Vida de Marshall B. Rosenberg

## Sesión 23 - Regulación emocional

**Objetivo:** Aplicar estrategias de autorregulación ante diferentes emociones en la reflexión de casos personales.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Si pudieras cenar con cualquier persona del mundo, ¿con quién sería y por qué?
20 minutos	Tema: Estrategias de autorregulación	Se explican diferentes estrategias de autorregulación (revisar material de apoyo y desarrollo del tema).
15 minutos	Actividad: Trumpet Process	Se explica en qué consiste el “Trumpet Process”, en el que se analizan las causas y consecuencias de la emoción, así como las posibles soluciones para la situación en cuestión. Se les entrega a los alumnos una hoja con el formato de la actividad para que lo respondan según una situación personal. Al final, en parejas compartirán lo que hicieron y a qué conclusiones llegaron.
25 minutos	Actividad: Resolución de casos personales	Se empieza la actividad: Resolución de casos personales (Evidencia: ver explicación al inicio del tema).
10 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase. Se usa la página de Mentimeter para hacer “nubes de palabras”, cada alumno debe escribir su aprendizaje sobre regulación emocional en una palabra sin mencionar las palabras: regular, manejar, emociones.

### Material:

- Lista de alumnos.
- Presentación PowerPoint, Prezi o similar.
- Proyector.
- Computadora.
- Bocina.
- Hoja con formato de actividad “Trumpet Process” (elaboración a partir de Modelo Self Science McCown and McCormick)
- Libreta o laptop de los alumnos
- <https://www.mentimeter.com/>
- Material Bibliográfico sobre Estrategias:
  - <https://cursosinteligenciaemocional.com/masterclass-online/>

### Sesión 23 - Regulación emocional

- <https://www.construyet.org.mx/lecciones/docentes/autoconocimiento/11/estrategias-para-regular-las-emociones/>

### Sesión 24 - Regulación emocional

**Objetivo:** Reconocer y utilizar distintas estrategias artísticas para la expresión emocional adecuada.

Duración	Actividad	Descripción
15 minutos	Bienvenida	<p>Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Se realiza un breve ejercicio de arte terapia.</p> <p>Para este ejercicio podrán sentarse en el piso o quedarse en sus escritorios. A cada alumno se le entregará una hoja blanca y colores. En un lado de la hoja los estudiantes deben dibujar algún miedo o preocupación que tengan en ese momento. Cuando hayan terminado, por el otro lado, deberán dibujar ese mismo miedo o preocupación de una forma graciosa, con el fin de verle un lado positivo a la situación. Después se explica que poner en concreto lo abstracto que pensamos y sentimos nos ayuda a encontrar soluciones para ello, primero dándonos una perspectiva más positiva.</p>
20 minutos	Arte y música para expresar emociones.	<p>Se explica a los alumnos como a través de diferentes técnicas como la música, el arte, el baile, la poesía, etc., pueden expresar sus emociones.</p> <p>Para cada técnica se pondrán ejemplos de cómo diversos artistas musicales, pintores, bailarines, cinematográfico, etc., han expresado sus emociones utilizando estas técnicas.</p>
40 minutos	Proyecto artístico	<p>Se les explica a los alumnos el proyecto artístico que deberán preparar para la siguiente clase. Asimismo, se da a los alumnos el resto de la clase para empezar a trabajar en su proyecto.</p>
5 minutos	Cierre	<p>Se realiza el cierre de la clase.</p>

## Sesión 24 - Regulación emocional

### **Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Presentación de Power Point, Prezi o similar.
- Proyector.
- Computadora.
- Materiales para trabajar en el proyecto.
- Hojas blancas.
- Colores.

### Bibliografía de apoyo:

Battle, S. (2009). Arte Terapia: Como poner magia, colores y creatividad a cada día. Ediciones Obelisco.

## Sesión 25 - Regulación emocional

**Objetivo:** Demostrar la aplicación de estrategias artísticas para la expresión emocional adecuada.

<b>Duración</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
5 minutos	Introducción	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
70 minutos	Actividad: Exposición de proyecto artística.	Se toma toda la sesión para que cada alumno pueda exponer su proyecto. Cada alumno debe presentar y explicar brevemente la técnica que eligió y porque la eligió, así como la emoción que querían expresar.
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la exposición agradeciendo a todos los alumnos por su esfuerzo y participación.

### **Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Proyecto de cada alumno.

**Tema:** Manejo del estrés

**Objetivo específico:** Conocer y aplicar estrategias para canalizar y manejar el estrés de forma saludable, para así poder afrontar con resiliencia los problemas de la vida diaria.

**Conocimientos:**

- ¿Qué es el estrés?
- Diferencia entre estrés, ansiedad y miedo
- Causas y consecuencias de estrés
- Mindfulness
- Estrategias de regulación del estrés

**Habilidades:**

- “Be mindful” (estar en el aquí y ahora)
- Respiración
- Reflexión

**Evidencia:**

*Taller de manejo del estrés:* Realizar un taller en el que se apliquen los ejercicios o actividades que los alumnos desarrollen. Se divide al grupo en equipos de 4 alumnos, y cada equipo debe presentar una estrategia única y creativa que sirva para manejar el estrés. La estrategia debe ser replicable en la vida diaria o transferible. El equipo deberá dirigir la actividad y tener control del grupo y la aplicación de la estrategia debe durar máximo 5 minutos.

Para evaluar esta actividad se utilizará la rúbrica correspondiente por el maestro, así como por sus compañeros, mediante una coevaluación en donde cada equipo evaluará a otro, con esta misma rúbrica.

**Bibliografía de apoyo:**

- Kirby, E. D., Muroy, S. E., Sun, W. G., Covarrubias, D., Leong, M. J., Barchas, L. A., & Kaufer, D. (2013). Acute stress enhances adult rat hippocampal neurogenesis and activation of newborn neurons via secreted astrocytic FGF2. *ELife*, 2013(2), 1–23. <https://doi.org/10.7554/eLife.00362>
- Knaus, W. J. (2014). *The Cognitive Behavioral Workbook for Anxiety: A step-by-step program* (2nd ed.). Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Lazarus, R. (2009). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadmonterreysp/detail.action?docID=3194590>.
- May, K. T. (2014). 7 ways stress does your mind and body good. Retrieved September 5, 2019, from <https://ideas.ted.com/7-ways-stress-does-your-mind-and-body-good/>
- Seaward, B. L. (2018). *Managing Stress: Principles and strategies for health and well being* (9th ed.). Boulder, Colorado: Jones and Bartlett Learning.
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59. <https://doi.org/10.5020/23590777.3.1.10>

El estrés es definido por Chopra y Dossey (cit. en Seaward, 2018) como la incapacidad para enfrentar un peligro percibido (real o imaginario) que amenaza a la persona y resulta en una tensión como parte de una reacción fisiológica y psicológica.

El estrés agudo es intenso, pero dura poco tiempo, solo mientras está la situación que lo causó. En cambio, el estrés crónico no es tan intenso, pero dura más tiempo (Seaward, 2018). El estrés crónico puede provocar problemas de salud como enfermedades cardiovasculares, obesidad, depresión, etc. (McEwen, cit. en Kirby et al., 2013).

El estrés, cuando es agudo, moderado o a corto plazo, tiene beneficios en el cuerpo y la mente. Estos son algunos de los efectos que se han encontrado en diversos estudios: cuando se usa el estrés, teniendo una percepción positiva de él, ayuda a reducir el riesgo de muerte, el estrés puede ayudar a enfrentar un reto necesario, ayuda a mejorar el sistema inmunológico, ayuda a ser más social por la oxitocina liberada que provoca buscar ayuda y compañía, entre otros (May, 2014).

En general, el término de ansiedad se refiere al estado de agitación o inquietud, en que se combinan manifestaciones físicas y mentales, por la anticipación del peligro. Es parecido al miedo, pero se distingue de éste en que la ansiedad se presenta por estímulos de peligros futuros, indefinibles, y el miedo se manifiesta cuando hay un peligro cerca (Marks, en Sierra, Ortega, & Zubeidat, 2003; Knaus, 2014). Sin embargo, cuando la ansiedad incrementa en intensidad, frecuencia o duración, o aparece con estímulos no amenazantes, podría provocar manifestaciones desadaptativas (ansiedad patológica), que no permitan a la persona ser funcional (Vila; Spielberger, Pollans y Wordan, Sierra et al., 2003).

El estrés se distingue de la ansiedad y angustia en que se considera como el resultado de la incapacidad de enfrentar demandas del ambiente, es decir de situaciones en las que no se tiene el control, y la ansiedad es la emoción ante la anticipación del peligro (Sierra et al., 2003).

Por último, Lazarus (2009) define el manejo del estrés como los esfuerzos cognitivos y conductuales para resolver demandas internas o externas, es decir, el esfuerzo por resolver el estrés psicológico. Menciona que la efectividad de cada estrategia de manejo depende del tipo de persona, de cuál es la amenaza, del contexto de la situación estresante y de la modalidad del resultado.

El manejo del estrés tiene dos funciones: centrada en el problema, y centrada en la emoción. Cuando es centrada en el problema, la persona busca información sobre qué hacer para modificar la realidad del problema, puede ser orientado hacia el medio o hacia sí mismo. En cambio, cuando es centrado en la emoción, puede regular las emociones producidas por la situación estresante, por ejemplo: evitando pensar en la amenaza o revalorizándola, cambiando la emoción elaborando un nuevo significado para la situación estresante (Lazarus, 2009).

Sesión 26 - Manejo del Estrés		
<b>Objetivo:</b> Conocer lo que es el estrés y su función. Distinguir entre estrés, ansiedad y miedo.		
Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Introducción	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.

## Sesión 26 - Manejo del Estrés

20 minutos	Tema: Presentación “¿Qué es el estrés?”	Se expone una presentación dinámica y visualmente atractiva en la cual se explique lo que es el estrés, la diferencia de este mismo con el miedo y la ansiedad, así como las causas y consecuencias del mismo. Se busca hacer preguntas a los alumnos para fomentar su participación y opiniones del tema.
30 minutos	Video: Cómo convertir el estrés en tu amigo.	Se presenta a los alumnos un “Ted Talk” en el cual se aborda el tema del estrés como un factor a tu favor. Después se discute en el grupo lo que más les llamó la atención. Se explica la diferencia entre el estrés y el estrés crónico, haciendo referencia a que el estrés es bueno, pero el estrés crónico no y ese es el que hay que aprender a regular.
15 minutos	Reflexión: ¿Qué detona mi estrés?	Cada alumno escribe, a modo de reflexión en su diario, las situaciones o cosas que detonan estrés en su vida constantemente.
10 minutos	Cierre	Se da un cierre al tema mediante la participación de los alumnos sobre sus aprendizajes.  Se explica el proyecto de la creación de una estrategia para el manejo del estrés. (Taller sesión 29)

### **Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Computadora.
- Proyector.
- Bocinas.
- Presentación PowerPoint, Prezi o similar.
- Video: “Cómo convertir el estrés en tu amigo”:  
[https://www.ted.com/talks/kelly\\_mcgonigal\\_how\\_to\\_make\\_stress\\_your\\_friend?language=es#t-15581](https://www.ted.com/talks/kelly_mcgonigal_how_to_make_stress_your_friend?language=es#t-15581)
- Diario del alumno.

## Sesión 27 - Manejo del estrés

**Objetivo:** Comprender la importancia de manejar el estrés, y conocer estrategias para afrontarlo.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Introducción	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Se presenta en el pizarrón una imagen de un termómetro, los alumnos deben plasmar su nivel de estrés en ese momento a través de un post-it. Podrán elegir el color del post-it de acuerdo al nivel de estrés que sienten: verde=bajo, amarillo=medio, naranja= alto, rojo=muy alto.
15 minutos	Tema: Importancia de regular el estrés	Se realiza una reflexión en grupo con los estudiantes en la que se llegue a la conclusión de la importancia de la regulación del estrés. Asimismo, el maestro presenta una infografía con las principales consecuencias del estrés no regulado.
20 minutos	Tema: Estrategias de afrontamiento	Se expone a los alumnos una presentación atractiva visualmente en la cual se expliquen diferentes estrategias comúnmente utilizadas para el afrontamiento del estrés, con la finalidad de que los alumnos adopten las que para ellos sean más atractivas y útiles. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"><li>- Mindfulness</li><li>- Audios de Relajación (en Spotify)</li><li>- Organización en el tiempo</li><li>- Yoga y ejercicio físico</li><li>- Meditación guiada</li></ul>
25 minutos	Actividad: Mindful Eating	Se lleva a cabo una actividad en la cual los alumnos puedan experimentar un poco de lo que es el Mindfulness ya que es una estrategia muy útil y práctica que ayuda a hacer conciencia del momento presente y así disminuir los niveles de estrés y/o preocupación.  Se le otorga a cada alumno un arándano/chocolate. Se les pide a los alumnos que realicen los siguientes pasos en distintos tiempos (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"><li>- Sentirlo con la mano</li><li>- Verlo detenidamente (cada detalle)</li><li>- Olerlo</li><li>- Acercarlo al oído y aplastarlo un poco para</li></ul>



### Sesión 27 - Manejo del estrés

		<p>escuchar cómo truena.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saborearlo (sin morderlo)</li> <li>- Saborearlo mordiéndolo de una manera lenta y pausada.</li> </ul> <p>Segundo momento (15 minutos) Finalmente se reflexiona, de forma grupal, en la experiencia del alumno, y en la diferencia que hay en hacer las cosas del día a día de una manera más consciente.</p>
10 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase mediante la participación de los alumnos comentando lo que aprendieron con las actividades.

#### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Presentación PowerPoint, Prezi o similar.
- Proyector.
- Computadora.
- Post-its de color: verde, amarillo, naranja y rojo.
- Imagen de un termómetro. (puede ser dibujada en el pizarrón).
- Infografía: Importancia de regular el estrés.
- Presentación sobre estrategias de afrontamiento del estrés.
- Arándanos/chocolates para actividad “Mindful Eating”.

### Sesión 28 - Manejo del Estrés

**Objetivo:** Emplear estrategias para manejar el estrés en situaciones personales.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Introducción	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
20 minutos	Actividad: Recapitulación (Jeopardy)	Se realiza una recapitulación de las sesiones anteriores y de los aprendizajes previos en relación con tema del estrés. Para esto se realiza un “jeopardy” y los alumnos formarán dos equipos, y el equipo que logre obtener más puntos ganará puntos extras en una actividad.

## Sesión 28 - Manejo del Estrés

10 minutos	Compartir experiencia con el diario.	Se divide a los alumnos en grupos de 4 personas y compartirán su experiencia con el diario: en qué les ha servido, qué se les ha hecho difícil, etc.
20 minutos	Actividad: Manejo del estrés en mi vida.	Se llena una tabla con situaciones estresantes personales, y la manera de solucionar o afrontar cada una de ellas (con alguna estrategia). Al finalizar varios alumnos expondrán sus situaciones y las respectivas estrategias utilizadas.
10 minutos	Actividad: Respiración diafragmática.	Se explicará cómo realizar un ejercicio de respiración diafragmática a los alumnos. De igual manera, se realizará una práctica del mismo, en la cual cada uno de los alumnos puedan aprender la manera correcta de realizar este ejercicio, para futuramente realizarlo de manera individual en su día a día en caso de ser necesario. Se presenta un video con las indicaciones de cómo realizarlo.
10 minutos	Reflexión: Respiración diafragmática.	Se reflexiona sobre la actividad de respiración diafragmática, y en una puesta en común se propondrán momentos en los cuales los alumnos puedan realizarla y los beneficios que tendrían en su vida.
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase pidiendo a dos alumnos que compartan lo que aprendieron durante la clase. Asimismo, se les explica la dinámica de los talleres para la próxima sesión.

### Materiales:

- Lista de alumnos.
- Computadora.
- Proyector.
- Bocinas.
- Jeopardy.
- Diario de los alumnos.
- Formato: “Manejo del estrés en mi vida”.
- Video: “Respiración Diafragmática”:  
[https://www.youtube.com/watch?v=bO\\_oXpUf3rM](https://www.youtube.com/watch?v=bO_oXpUf3rM)

## Sesión 29 - Manejo del estrés

**Objetivo:** Aplicar estrategias innovadoras para manejar el estrés.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Introducción	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
65 minutos	Actividad: Talleres de estrategias de afrontamiento del estrés.	Se les da un tiempo de la sesión a los estudiantes para que por equipos den un pequeño taller al resto de sus compañeros sobre el manejo del estrés. Cada equipo debe presentar una estrategia única y creativa para ello, con el fin de brindar ideas innovadoras para el manejo del estrés (Evidencia: ver explicación al inicio del tema).  Cada alumno debe llenar una tabla donde reflexione sobre cada una de las demás estrategias presentadas evaluando en base a la rúbrica establecida.
10 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase y se comparten los aprendizajes de todo el tema del estrés y se da retroalimentación la experiencia de los talleres.

**Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Cada equipo de alumnos llevará a la sesión sus materiales necesarios para presentar su estrategia.

### Sesión 30 - Proyecto integrador

**Objetivo:** Reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos durante el curso.

Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. Se les pide que mencionen algo que los hace felices.
65 minutos	Proyecto integrador: Video.	Como evidencia de evaluación final general los alumnos realizan un video creativo en el cual (de la manera que ellos elijan, por ejemplo: juego de roles, documental, espectáculo, etc.) muestren los diferentes aprendizajes que se obtuvieron a lo largo del semestre. El video deberá durar alrededor de 3 minutos y se realizará en equipos de tres a cuatro personas. Todos los temas se deben de ver plasmados de cierta manera en el video y se debe de mostrar su conocimiento sobre los distintos temas aplicados a situaciones de la vida real.
5 minutos	Cierre	Se realiza el cierre de la clase. Se les pide a los alumnos que entreguen el “Diario Emocional” la próxima clase.

**Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Laptop de cada alumno.

### Sesión 31 - Conclusiones

**Objetivo:** Analizar y expresar los aprendizajes del curso.

Duración	Actividad	Descripción
15 minutos	Introducción	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases. En algunas sillas se pondrá un papelito que tendrá la pregunta: ¿Qué es lo que te llevas del tema de _____? De forma que a los alumnos les tocará responder aleatoriamente sobre los distintos temas que se vieron en el semestre.

<b>Sesión 31 - Conclusiones</b>		
50 minutos	Actividad: Presentación de proyecto integrador.	Se presentan los videos a todo el salón. Cada equipo pasa y presenta brevemente su video, se expone al grupo, y después la maestra hará preguntas sobre lo que aprendieron mientras lo hacían. Asimismo, se busca que los demás compañeros se den retroalimentación entre ellos.
15 minutos	Cierre	Se organiza el convivio de la siguiente clase. Se les recuerda que la próxima sesión se entrega el “Portafolio de actividades” que incluye una reflexión final del curso: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quién creo que soy yo?</li> <li>2. ¿Quién soy yo?</li> <li>3. Análisis personal FODA</li> <li>4. Reflexión: mis metas y prioridades</li> <li>5. Las 5 dimensiones de mi persona</li> <li>6. Autoafirmaciones positivas</li> <li>7. Carta para mí mismo</li> <li>8. Reflexión del panel: importancia de las competencias socioemocionales</li> <li>9. Quiz</li> <li>10. Identificar las emociones de otras personas</li> <li>11. Línea del tiempo emocional</li> <li>12. Aplicación de la asertividad en mi vida</li> <li>13. Trumpet Process</li> <li>14. Aplicación de estrategias de regulación emocional</li> <li>15. Justificación del proyecto artístico</li> <li>16. Reflexión: ¿Qué detona mi estrés?</li> <li>17. Manejo del estrés en mi vida</li> <li>18. Justificación del proyecto integrador</li> </ol>
<b>Materiales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lista de alumnos.</li> <li>● Proyector.</li> <li>● Computadora.</li> <li>● Bocinas.</li> </ul>		

## Sesión 32 - Cierre y convivio

**Objetivo:** Concluir el curso compartiendo los aprendizajes más significativos del curso.

Duración	Actividad	Descripción
5 minutos	Bienvenida	Se toma la asistencia de los alumnos al inicio de la sesión de clases.
30 minutos	Actividad: Cierre del curso.	Se realiza el cierre del curso a modo de discusión grupal. Se platica sobre todo lo que se vio a lo largo del semestre y se comparten experiencias y aprendizajes, buscando que todos los estudiantes participen. Se utiliza una pelotita que se va pasando entre los alumnos, de modo que quien la tenga deberá contribuir con sus experiencias y comentarios. Si se desea, se puede recapitular los temas a través de un juego como 100 mexicanos dijeron, adaptado a los temas.
35 minutos	Convivencia	Se procede a tener una convivencia, se le pide previamente a los alumnos llevar comida para compartir ese día. La convivencia es un momento libre, en el que se puede continuar platicando sobre la clase, lo que se vivió, las experiencias compartidas, lo aprendido, las amistades que se formaron, las metas que cada uno tenga, así como lo que los alumnos quieran compartir de sus otras clases u otros ámbitos de su vida.
10 minutos	Cierre: Despedida.	Se da la despedida al grupo.

### **Materiales:**

- Lista de alumnos.
- Pelota pequeña para actividad de cierre.
- Opcional: comida y botana para la convivencia.
- Música.
- Bocinas.

## Apéndice K. Rúbricas

Evidencia / Producto 1	¿Quién creo que soy yo? / ¿Quién soy yo?			
Criterios de evaluación				
CRITERIO Parte 1 (pre- prueba)	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100
<b>Extensión</b>	La extensión es inferior a ½ cuartilla.	La extensión es de ½ a 1 cuartilla.	La extensión es de una cuartilla	La extensión es mayor a una cuartilla.
<b>Descripción de personalidad</b>	No describe su personalidad.	Describe su personalidad de manera superficial.	Describe de manera completa y adecuada su personalidad.	Describe de manera completa y adecuada su personalidad, brindando un contexto integral.
<b>Áreas de su vida</b>	No describe las áreas de su vida.	Describe al menos 2 áreas de su vida.	Describe al menos 4 áreas de su vida.	Describe al menos 5 áreas de su vida.
<b>Cualidades y áreas de oportunidad</b>	Menciona las áreas de oportunidad y las cualidades dentro de la descripción.	Menciona solamente las cualidades o las áreas de oportunidad.	Menciona las diferentes cualidades y áreas de oportunidad de manera completa.	Menciona las diferentes cualidades y áreas de oportunidad de manera completa y coherente, mostrando un análisis profundo.
CRITERIO Parte 2 (post- prueba)	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100

<b>Descubrimientos</b>	No describe los descubrimientos sobre su personalidad.	Describe los descubrimientos sobre su personalidad.	Describe los descubrimientos sobre su personalidad de manera completa y coherente.	Describe los descubrimientos sobre su personalidad de manera completa y coherente, y se integran todos los componentes entre sí.
<b>Comparación</b>	No compara los descubrimientos.	Compara entre su conocimiento previo (pre-prueba) y los descubrimientos realizados sobre sí mismo.	Compara entre su conocimiento previo (pre-prueba) y los descubrimientos realizados sobre sí mismo mostrando un análisis profundo.	Compara entre su conocimiento previo (pre-prueba) y los descubrimientos realizados sobre sí mismo mostrando un análisis profundo incluyendo ejemplos.
<b>Descripción Temperamento</b>	No describe su temperamento.	Describe su temperamento.	Describe su temperamento incluyendo los conceptos e información aprendida en clase.	Describe su temperamento incluyendo los conceptos e información aprendida en clase, mostrando un análisis profundo.
<b>Descripción Carácter</b>	No describe su carácter.	Describe su carácter.	Describe su carácter incluyendo los conceptos e información aprendida en clase.	Describe su carácter incluyendo los conceptos e información aprendida en clase, mostrando un análisis profundo.
<b>Análisis FODA</b>	No realiza una descripción del análisis FODA.	Realiza una descripción de sí mismo basado en el análisis FODA.	Realiza una descripción de sí mismo basado en el análisis FODA	Se realiza una descripción de sí mismo basado en el análisis FODA



			incluyendo los conceptos e información aprendida en clase.	incluyendo los conceptos e información aprendida en clase, mostrando un análisis profundo.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

Producto 2	Análisis personal FODA			
Criterios de evaluación				
CRITERIO	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100
<b>Fortalezas mencionadas por familiares/a amigos</b>	No incluye fortalezas mencionadas por familiares y amigos.	Incluye de 1 - 2 fortalezas mencionadas por familiares y amigos.	Incluye de 3 - 4 fortalezas mencionadas por familiares y amigos.	Incluye al menos 5 fortalezas mencionadas por familiares y amigos.
<b>Debilidades mencionadas por familiares/a amigos</b>	No incluye debilidades mencionadas por familiares y amigos.	Incluye de 1 - 2 debilidades mencionadas por familiares y amigos.	Incluye de 3 - 4 debilidades mencionadas por familiares y amigos.	Incluye al menos 5 debilidades mencionadas por familiares y amigos.
<b>Fortalezas de uno mismo</b>	No incluye fortalezas identificadas por sí mismo.	Incluye de 1 - 2 fortalezas identificadas por sí mismo.	Incluye de 3 - 4 fortalezas identificadas por sí mismo.	Incluye al menos 5 fortalezas identificadas por sí mismo.

<b>Debilidades de uno mismo</b>	No incluye debilidades identificadas por sí mismo.	Incluye de 1 - 2 debilidades identificadas por sí mismo.	Incluye de 3 - 4 debilidades identificadas por sí mismo.	Incluye al menos 5 debilidades identificadas por sí mismo.
<b>Amenazas de uno mismo</b>	No incluye amenazas identificadas por sí mismo.	Incluye de 1 - 2 amenazas identificadas por sí mismo.	Incluye de 3 - 4 amenazas identificadas por sí mismo.	Incluye al menos 5 amenazas identificadas por sí mismo.
<b>Áreas de oportunidad de uno mismo</b>	No incluye áreas de oportunidad identificadas por sí mismo.	Incluye de 1 - 2 áreas de oportunidad identificadas por sí mismo.	Incluye de 3 - 4 áreas de oportunidad identificadas por sí mismo.	Incluye al menos 5 áreas de oportunidad identificadas por sí mismo.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 3</b>	<b>Reflexión: mis metas y prioridades</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Introspección de prioridades</b>	No menciona elementos de importancia en la vida del alumno.	Menciona de 1 - 2 elementos que son importantes en la vida del alumno.	Menciona de 3 - 4 elementos que son importantes en la vida personal del alumno de manera completa y coherente.	Menciona al menos 5 elementos que son importantes en la vida personal del alumno con orden de prioridad y de manera

				completa y coherente.
<b>Metas personales</b>	No menciona las metas personales dentro de la vida del alumno.	Menciona 1 meta en la vida del alumno.	Menciona 2 metas en la vida del alumno.	Menciona al menos 3 metas en la vida del alumno (a corto, mediano o largo plazo).
<b>Relación de aprendizajes en su vida.</b>	No menciona los aprendizajes sobre la película.	Menciona los aprendizajes sobre la película.	Realiza una relación entre los aprendizajes sobre la película con su vida personal.	Realiza una relación entre los aprendizajes sobre la película con su vida personal, de manera completa y coherente.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 4</b>	<b>Las 5 dimensiones de mi persona</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Descripción aspectos personalidad</b>	No describe los aspectos de la personalidad.	Describe los aspectos de la personalidad sólo en 1- 2 dimensiones.	Describe los aspectos de la personalidad de 3 - 4 dimensiones de la persona.	Describe los aspectos de la personalidad en las 5 dimensiones de la persona, mostrando análisis al realizarlo.

<b>Propósito</b>	No escribe un propósito.	Escribe un propósito para 1 - 2 dimensiones.	Escribe un propósito para 3 - 4 dimensiones.	Escribe un propósito de mejora para cada una de las 5 dimensiones, a partir de sus descubrimientos.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 5</b>	<b>Autoafirmaciones positivas</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Autoafirmación positiva</b>	Los post-its realizados no contienen una autoafirmación positiva.	Solo algunos de los post-its realizados contienen una autoafirmación positiva.	Cada uno de los post-its realizados contienen una autoafirmación positiva.	Cada uno de los post-its realizados contienen una autoafirmación positiva y no son repetitivos.
<b>Cantidad esperada</b>	No incluye los post-its.	Incluye de 1-5 post-its.	Incluye de 5 -9 post-its.	Incluye 10 post-its.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

Evidencia / Producto 6	Carta a mí mismo			
Criterios de evaluación				
CRITERIO	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100
<b>Redacción</b>	La redacción de la carta no está elaborada hacia sí mismo.	La redacción de la carta está elaborada hacia sí mismo.	La redacción de la carta está elaborada hacia sí mismo, de manera coherente.	La redacción de la carta está elaborada hacia sí mismo, de manera coherente y ordenada.
<b>Reflexión</b>	La reflexión sobre los aprendizajes no da respuesta a las preguntas esperadas.	La reflexión sobre los aprendizajes del tema da respuesta sólo de 1 - 3 de las preguntas: ¿de qué te diste cuenta? ¿cuál es tu tipo de autoestima? ¿qué tan fácil es para tí identificar tus cualidades? y ¿cómo cambió tu autopercepción?	La reflexión sobre los aprendizajes del tema da respuesta a las preguntas: ¿de qué te diste cuenta? ¿cuál es tu tipo de autoestima? ¿qué tan fácil es para tí identificar tus cualidades? y ¿cómo cambió tu autopercepción?	La reflexión sobre los aprendizajes del tema da respuesta a las preguntas: ¿de qué te diste cuenta?, ¿cuál es tu tipo de autoestima?, ¿qué tan fácil es para tí identificar tus cualidades?, y ¿cómo cambió tu autopercepción? y se incluyen más aspectos personales.
<b>Propósitos</b>	No incluyen propósitos a integrar en su vida.	Incluye de 1-2 propósitos a integrar en su vida.	Incluye 3 propósitos a integrar diariamente en su vida para cuidarse, amarse y valorarse a sí mismo.	Incluye 3 propósitos a integrar diariamente en su vida para cuidarse, amarse y valorarse a sí mismo, y estos son concretos, explicando cómo lo hará.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 7</b>	<b>Reflexión del panel: importancia de las competencias socioemocionales</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Aprendizajes significativos</b>	No menciona un aprendizaje significativo.	Menciona un aprendizaje significativo.	Menciona un aprendizaje significativo aplicado a su vida de manera coherente.	Menciona un aprendizaje significativo aplicado a la vida del alumno de manera coherente, mostrando un análisis profundo.
<b>Aprendizajes de cada área</b>	No menciona aprendizajes de las áreas abordadas dentro del panel.	Menciona un aprendizaje para sólo algunas de las áreas abordadas dentro del panel.	Menciona un aprendizaje para cada una de las áreas abordadas dentro del panel.	Menciona un aprendizaje para cada una de las áreas abordadas dentro del panel, mostrando un análisis profundo.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

**Producto 8 Quiz de conocimientos y habilidad de identificar emociones (teórico/práctico)**

Evidencia /Producto 9	Identificar las emociones de otras personas			
Criterios de evaluación				
CRITERIO	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100
Emociones Básicas	No incluye emociones básicas.	Incluye de 1 - 2 emociones básicas.	Incluye solamente 3 - 4 emociones básicas.	Incluye 5 emociones básicas.
Emociones Complejas	No incluye emociones complejas	Incluye de 1 - 2 emociones complejas.	Incluye solamente 3 - 4 emociones complejas.	Incluye 5 emociones complejas.
Imágenes	No incluye ninguna imagen.	Incluye de 1- 5 imágenes.	Incluye solamente 6 - 8 imágenes.	Incluye 10 imágenes, una para cada emoción
Lenguaje no verbal	No describe el lenguaje no verbal de la persona de cada imagen.	Describe el lenguaje no verbal de la persona para cada imagen, mencionando de 1-2 aspectos. o Describe el lenguaje no verbal de la persona sólo de 1 - 5 imágenes.	Describe el lenguaje no verbal de la persona para cada imagen, mencionando de 3-4 aspectos. o Describe el lenguaje no verbal de la persona sólo de 6 - 8 imágenes.	Describe el lenguaje no verbal de la persona para todas las 10 imágenes, mencionando al menos 5 aspectos.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

Evidencia / Producto 10	Línea del tiempo emocional			
Criterios de evaluación				
CRITERIO	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100
<b>Análisis de las emociones</b>	No incluye el análisis de ninguna emoción	Incluye el análisis de 1 emoción	Incluye el análisis de 2 emociones.	Incluye el análisis de 3 emociones.
<b>Causa de emoción</b>	No plantea la causa de las emociones.	Plantea la causa de 1 emoción.	Plantea la causa de 2 emociones y toma en cuenta al menos 2 elementos de los siguientes: necesidades, deseos, expectativas, pensamientos o experiencias previas.	Plantea la causa de las 3 emociones incluyendo situación, y al menos 3 elementos de los siguientes: necesidades, deseos, expectativas, pensamientos o experiencias previas.
<b>Consecuencias de la emoción</b>	No plantea las consecuencias de la emoción.	Plantea las consecuencias de 1 emoción. O bien le falta incluir solamente efectos en su persona.	Plantea las consecuencias de 2 emociones, incluyendo efectos de forma personal y en la situación en general.	Plantea las consecuencias de las 3 emociones, incluyendo efectos de forma personal, hacia otras personas y en la situación en general.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				



Evidencia / Producto 11	Análisis de casos: comprendiendo a los demás			
Criterios de evaluación				
CRITERIO	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100
<b>Emoción reflejada</b>	No menciona lo que siente el sujeto del caso.	Menciona lo que siente el sujeto del caso.	Menciona lo que siente el sujeto del caso, incluyendo emociones básicas y complejas.	Menciona lo que siente el sujeto del caso, incluyendo emociones básicas y complejas, justificando la razón de su interpretación.
<b>Causas</b>	No describe las causas de las emociones.	Describe las causas de las emociones de forma superficial.	Describe las causas de las emociones, indicando las actitudes y conductas que lo reflejan.	Describe las causas de las emociones, indicando las actitudes y conductas que lo reflejan, analizándolo de manera profunda.
<b>Necesidad, pensamientos o eventos.</b>	No menciona las necesidades, pensamientos o eventos.	Menciona solamente 1 de los siguientes elementos: necesidades, pensamientos o eventos.	Menciona 2 de los siguientes elementos: necesidades, pensamientos o eventos.	Menciona las necesidades, pensamientos y eventos que influyeron en la emoción.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

Evidencia / Producto 12	Análisis de la expresión de mis emociones			
Criterios de evaluación				
CRITERIO	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100
<b>Cantidad de situaciones analizadas</b>	No realiza el análisis para ninguna situación.	Realiza el análisis para 1 - 2 situaciones.	Realiza el análisis de 3 - 4 situaciones.	Realiza el análisis para 5 situaciones.
<b>Elementos</b>	No llena la tabla de análisis.	Incluye 1 de los siguientes elementos: descripción de la situación, emoción, y reacción (verbal y/o no verbal).	Incluye 2 de los siguientes elementos: descripción de la situación, emoción, y reacción (verbal y/o no verbal).	Para cada situación, incluye todos los elementos: descripción de la situación, emoción, y reacción (verbal y/o no verbal).
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 13</b>	<b>Aceptando mis emociones</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Emociones que aceptan</b>	No menciona emociones (básicas o complejas) que suele aceptar.	Menciona solamente 1 emoción (básica o compleja) que suele aceptar.	Menciona 2 emociones (básicas o complejas) que suele aceptar.	Menciona 3 emociones (básicas o complejas) que suele aceptar.
<b>Emociones que no acepta o que reprime</b>	No menciona ninguna emoción que generalmente no acepta o que reprime.	Menciona 1 emociones que generalmente no acepta o que reprime.	Menciona 2 emociones que generalmente no acepta o que reprime.	Menciona 3 emociones que generalmente no acepta o que reprime.
<b>Reflexión</b>	No se elabora una reflexión por parte del estudiante.	Se elabora una reflexión por parte del estudiante de manera incompleta.	Se elabora una reflexión por parte del estudiante en la que escribe por qué cree que reprime o se permite sentir las emociones mencionadas.	Se elabora una reflexión por parte del estudiante en la que escribe por qué cree que reprime o sí se permite sentir las emociones mencionadas, mediante un análisis profundo.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 14</b>	<b>Evaluación de pensamientos (tarea)</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Pensamientos</b>	No escribe ningún pensamiento que influye negativamente en sus emociones.	Escribe 1 pensamiento que influye negativamente en sus emociones	Escribe 2 pensamientos que influyen negativamente en sus emociones.	Escribe los 2 pensamientos que influyen negativamente y las emociones que provocan.
<b>Análisis de pensamientos</b>	No analiza ningún pensamiento respondiendo a las preguntas establecidas.	Analiza sólo 1 pensamiento respondiendo a las preguntas establecidas.	Analiza los 2 pensamientos respondiendo a las preguntas establecidas.	Analiza cada pensamiento respondiendo a las preguntas establecidas, reflejando reflexión.
<b>Reflexión</b>	No escribe una reflexión.	Escribe una reflexión incompleta o ésta no refleja aprendizajes concretos.	Escribe reflexión sobre lo que se dio cuenta o aprendió al hacer el ejercicio.	Escribe una reflexión que refleja análisis y transferencia a su vida.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 15</b>	<b>Aplicación de la asertividad en mi vida</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Situación no asertiva</b>	No menciona una situación en la que no es asertivo.	Menciona una situación, pero no refleja claramente la falta de asertividad.	Menciona una situación en la que no comunica asertivamente sus emociones.	Describe a detalle la situación en la que no comunica asertivamente sus emociones.
<b>Solución asertiva</b>	No resuelve el caso asertivamente.	Resuelve el caso asertivamente.	Resuelve el caso asertivamente aplicando la metodología aprendida.	Resuelve el caso asertivamente aplicando la metodología aprendida, para escribir una respuesta adecuada ante esa situación.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 16</b>	<b>Trumpet process</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Ejercicio</b>	No cumple con los pasos establecidos.	Cumple con sólo algunos pasos establecidos.	Cumple con todos los pasos establecidos.	Cumple con todos los pasos establecidos, y sus respuestas son realizadas a profundidad.
<b>Análisis</b>	No se presenta el análisis de los conocimientos.	El análisis es superficial.	El análisis refleja la adquisición de conocimientos.	El análisis refleja la adquisición de conocimientos y la reflexión de esto en su vida.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Evidencia / Producto 17</b>	<b>Resolución de casos personales</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

<b>Cantidad de situaciones</b>	No menciona ninguna situación.	Menciona o describe solamente 1 situación.	Menciona o describe solamente 2 situaciones.	Describe 3 situaciones diferentes y éstas son congruentes al tema de regulación emocional.
<b>Justificación</b>	No justifica las situaciones descritas.	Justifica la elección de algunas de las situaciones.	Justifica la elección de cada una de las situaciones.	Justifica la elección de cada una de las situaciones, relacionado al tema de regulación emocional.
<b>Estrategias de regulación</b>	No menciona estrategias de regulación vistas en clase para ninguno de los casos.	Menciona la estrategia que utilizará en cada situación. O bien, no incluye la estrategia para alguna de las situaciones.	Menciona y explica estrategias de regulación emocional aplicándolas a las situaciones.	Aplica una estrategia de regulación, de las vistas en clase, para cada situación, y además, explica a detalle cómo usarla como solución para regular su comportamiento y/o expresión de la emoción.
<b>Presentación</b>	No utiliza un método creativo para el análisis.		Presenta el análisis de forma creativa (infografía, diagrama, mapa, con dibujos)	
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 18</b>	<b>Proyecto artístico</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

<b>Explicación escrita</b>	No menciona la emoción.		Menciona la emoción o emociones seleccionadas.	Menciona la emoción o emociones seleccionadas, demostrando conocimiento de las emociones complejas, evolución del sentimiento, etc.
<b>Justificación escrita</b>	No explica cómo la emoción se ve reflejada en su proyecto.	Explica parcialmente cómo la emoción se ve reflejada en su proyecto.	Describe cómo la(s) emoción(es) se refleja en la técnica utilizada.	
<b>Originalidad del proyecto</b>	El proyecto es una copia de algo ya existente. No muestra creatividad. El proyecto es algo creativo.		El proyecto es original y muestra creatividad.	
<b>Presentación en clase</b>	No presenta su proyecto.	Presenta su proyecto, pero no comenta alguno de los 3 elementos: descripción del proyecto, emoción, justificación.	Presenta su proyecto, lo describe, menciona la emoción que representa y su justificación.	Presenta su proyecto, la emoción que representa y su justificación. Además, lo hace de forma atractiva para sus compañeros.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 19</b>	<b>Reflexión: ¿Que detona mi estrés?</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>



<b>Situaciones estresantes</b>	No describe las situaciones.	Describe de 1 - 2 situaciones que detonan su estrés.	Describe 3 situaciones que detonan su estrés.	Describe a detalle las 3 situaciones que detonan su estrés.
<b>Justificación</b>	No justifica la razón de las situaciones en su reflexión.	Justifica la razón de 1 - 2 situaciones en su reflexión.	Justifica la razón de 3 situaciones en su reflexión.	Justifica y demuestra un análisis profundo de las razones presentadas.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Producto 20</b>	<b>Manejo del estrés en mi vida</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Contenido</b>	Describe 1 situación de estrés a las que se han enfrentado reciente o constantemente los alumnos.	Describe 2 situaciones de estrés a las que se han enfrentado reciente o constantemente los alumnos.	Describe 3 situaciones de estrés a las que se han enfrentado reciente o constantemente los alumnos.	Describe al menos 4 situaciones de estrés a las que se han enfrentado reciente o constantemente los alumnos.
<b>Aplicación de estrategias</b>	Plantea estrategias para solucionar o afrontar 1 o 2 de las situaciones de estrés	Plantea estrategias para solucionar o afrontar cada una de las situaciones de estrés.	Plantea estrategias para solucionar o afrontar cada una de las situaciones de estrés, refiriendo a aprendizajes o	Plantea estrategias para solucionar o afrontar cada una de las situaciones de estrés, refiriendo a

			conocimientos obtenidos en la clase.	aprendizajes o conocimientos obtenidos en la clase y reflexionando sobre ellos.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

<b>Evidencia / Producto 21</b>	<b>Taller de manejo del estrés</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Creatividad</b>	La actividad no es innovadora.		La actividad es innovadora	
<b>Efectividad</b>	La actividad no es efectiva para el manejo del estrés.	La actividad es efectiva para el manejo del estrés en algunos de los compañeros.	La actividad es efectiva para el manejo del estrés en la mayoría de los compañeros.	La actividad es efectiva para el manejo del estrés en todos los compañeros.
<b>Utilidad</b>	La actividad no es replicable o aplicable en la vida diaria.		La actividad es replicable o aplicable en la vida diaria.	
<b>Control de grupo</b>	Los alumnos no logran captar la atención de sus compañeros.	Los alumnos logran captar la atención de sus compañeros de forma ocasional.	Los alumnos logran captar la atención de sus compañeros la mayor parte del tiempo.	Los alumnos logran captar la atención de sus compañeros todo el tiempo.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

Evidencia / Producto 22	Proyecto integrador: video			
Criterios de evaluación				
CRITERIO	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	0	40	70	100
<b>Participación</b>	No aparecen todos los integrantes del equipo en el video.		Todos los integrantes del equipo aparecen en el video	
<b>Duración</b>	El video dura menos de 1 minuto.	El video dura de 1 a 2 minutos.	El video dura de 2 a 3 minutos.	El video dura 3 minutos.
<b>Justificación</b>	El trabajo no incluye una reflexión escrita.	El trabajo incluye una reflexión escrita.	El trabajo incluye una reflexión escrita donde menciona por qué escogieron el tema.	El trabajo incluye una reflexión escrita donde menciona por qué escogieron el tema y la necesidad de abordarlo.
<b>Contenido</b>	El video no incluye referencia a temas vistos en clase.	El video incluye referencia solo 1 tema visto en clase.	El video no incluye referencia a 2 - 3 temas vistos en clase.	El video incluye referencia a más de 3 temas vistos en clase.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

Evidencia / Producto 23	Diario de emociones			
Criterios de evaluación				
CRITERIO	No cumple	Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente	Cumple con lo mínimo esperado	Cumple con más de lo esperado
Puntos	30	50	70	100
<b>Extensión</b>	Incluye menos de 5 entradas en el semestre.	Incluye de 5 - 7 entradas en el semestre, siendo una por semana.	Incluye de 8 - 9 entradas en el semestre, siendo una por semana.	Incluye un mínimo de 10 entradas en el semestre, siendo una por semana.
<b>Contenido</b>	Incluye menos de 3 de los siguientes elementos: -emoción (incluyendo intensidad y sensación) -situación -pensamientos -otras razones de la emoción -reacción o expresión verbal y no verbal -posible solución o estrategia de expresión/regulación.	Incluye de 3 a 4 de los siguientes elementos: - emoción (incluyendo intensidad y sensación) -situación -pensamientos -otras razones de la emoción -reacción o expresión verbal y no verbal -posible solución o estrategia de expresión/regulación.	Incluye 5 de los siguientes elementos: -emoción (incluyendo intensidad y sensación) -situación -pensamientos -otras razones de la emoción -reacción o expresión verbal y no verbal -posible solución o estrategia de expresión/regulación.	Incluye los siguientes 6 elementos: -emoción (incluyendo intensidad y sensación) -situación -pensamientos -otras razones de la emoción -reacción o expresión verbal y no verbal -posible solución o estrategia de expresión/regulación.
<b>Automonitoreo</b>	No realiza la tabla de automonitoreo.	Realiza la tabla de automonitoreo de forma incompleta.	Realiza la tabla de automonitoreo de forma completa.	Completa la tabla de automonitoreo y escribe conclusiones de lo que observa.

<b>Subtotal</b>	
<b>Total</b>	

<b>Evidencia / Producto 24</b>	<b>Portafolio de actividades</b>			
<b>Criterios de evaluación</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>No cumple</b>	<b>Cumple con algunos elementos, pero es insuficiente</b>	<b>Cumple con lo mínimo esperado</b>	<b>Cumple con más de lo esperado</b>
<b>Puntos</b>	<b>30</b>	<b>50</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Contenido</b>	Incluye menos de 9 de las actividades realizadas en el semestre.	Incluye de 10 - 17 de las actividades realizadas en el semestre.	Incluye todas las actividades realizadas en el semestre (18 en total).	Incluye todas las actividades realizadas en el semestre (18 en total), e incluye un elemento extra de presentación, por ejemplo, un índice.
<b>Reflexión</b>	No incluye una reflexión de aprendizajes.	Incluye una reflexión de aprendizajes significativos.	Incluye una reflexión de aprendizajes significativos y los vincula con su vida.	Incluye una reflexión de aprendizajes significativos y los vincula con su vida, refiriendo a los temas del curso.
<b>Extensión</b>	La reflexión tiene una longitud menor a ½ cuartilla.	La reflexión tiene una longitud de ½ a 1 cuartilla.	La reflexión tiene una longitud 1 cuartilla.	La reflexión tiene una longitud mayor a 1 cuartilla.
<b>Subtotal</b>				
<b>Total</b>				

## Apéndice L. Ponderaciones de actividades

	Tema	Actividades y tareas	Ponderación por parcial
Primer parcial	Autoconocimiento	Análisis personal FODA	10%
		Reflexión: mis metas y prioridades	10%
		Las 5 dimensiones de mi persona	5%
		¿Quién creo que soy yo? / ¿Quién soy yo?	20%
	Autoestima	Autoafirmaciones positivas	5%
		Carta a mí mismo	20%
	Panel	Reflexión del panel: importancia de las competencias socioemocionales	10%
	Identificación emocional	Quiz de conocimientos y habilidad de identificar emociones (teórico/práctico)	20%
Segundo parcial	Identificación emocional en otros	Identificar las emociones de otras personas	15%
	Comprensión emocional	Línea del tiempo emocional	15%
	Comprensión emocional de otros	Análisis de casos: comprendiendo a los demás	15%
	Expresión emocional	Análisis de la expresión de mis emociones	15%
	Regulación emocional	Aceptando mis emociones	6%
		Evaluación de pensamientos (tarea)	6%
		Aplicación de la asertividad en mi vida	7%
		Trumpet process	6%
		Resolución de casos personales	15%
	Tercer parcial	Manejo del estrés	Proyecto artístico
Reflexión: ¿Qué detona mi estrés?			20%
Manejo del estrés en mi vida			20%
Taller de manejo del estrés			40%
Evidencias Finales	Conclusiones	Proyecto integrador: video	10%
	Cierre y convivio	Diario de emociones	10%
		Portafolio de actividades	10%

# ¿QUIÉN CREO QUE SOY YO?

NOMBRE:

---

## Test de Personalidad

El test Myers-Briggs está basado en la tipología de caracteres de Carl Jung y sus cuatro rasgos principales:

Introversión-Extroversión  
Sensitivo-Intuitivo  
Emocional-Racional  
Perceptivo-Crítico

Consiste en escoger entre dos columnas la que más creamos que se adapta a cómo realmente somos (no a cómo nos gustaría ser). Nadie pertenece completamente a un sólo tipo, pues todos compartimos rasgos de los demás, sin embargo, sí puede dar una aproximación muy acertada del tipo de personalidad.

Mediante este test, es muy sencillo identificar por qué con determinados tipos de personas, sencillamente no encajamos, mientras que con otros lo hacemos como anillo al dedo.

Una vez que se ha identificado el tipo de personalidad, dependiendo de las columnas escogidas, por ej., “ESTJ”, se puede buscar su descripción al final.

1ª E – I

Columna E		Columna I	
Tolero el ruido y las multitudes.		Evito las multitudes y busco la tranquilidad.	
Hablo más que escucho.		Escucho más que hablo.	
Me comunico con entusiasmo.		Me reservo el entusiasmo para mí.	
Me distraigo fácilmente.		Me concentro bien.	
Me junto con gente con facilidad y participo en muchas actividades.		Me junto con gente cautelosamente y participo en actividades determinadas.	
Las fiestas me recargan las pilas.		Estar sólo me recarga las pilas.	
Odio estar sin hacer nada.		Necesito tener tiempo para reflexionar.	
Me gusta trabajar o hablar en grupos.		Me gustan los grupos reducidos o trabajar por mi cuenta.	
Me gusta ser el centro de atención.		Me gusta mantenerme al margen.	
Prefiero los grupos grandes de gente, con una amplia variedad de amigos.		Prefiero pequeñas reuniones con amigos cercanos.	
Actúo primero y luego pienso.		Pienso primero y luego actúo.	
Me distraigo con facilidad, sin mucha concentración en una única tarea.		Centro bien mi atención en algo concreto, pero no tengo tanta	



		concentración para los rasgos generales.	
Muy hablador y abierto.		Buen escuchador y algo más reservado.	
<b>Total</b>		<b>Total</b>	

2ª – S o N

<b>Columna S</b>		<b>Columna N</b>	
Aprendo cosas nuevas mediante la imitación y la observación.		Aprendo cosas nuevas mediante conceptos generales.	
Me centro en la experiencia.		Me centro en las posibilidades.	
Tiendo a ser concreto y literal; A dar descripciones detalladas.		Tiendo a ser general y figurativo; Utilizo metáforas y comparaciones.	
Valoro los métodos sólidos y reconocibles, que siguen un paso a paso.		Valoro métodos diferentes o poco usuales, que llegan por la inspiración.	
Sigo un método.		Doy rodeos.	
Valoro el realismo y el sentido común.		Valoro la imaginación y la innovación.	
Me gustan las relaciones predecibles.		Me gustan los cambios en las relaciones.	
Confío en las experiencias pasadas.		Confío en las corazonadas.	
Me comporto de forma práctica.		Me comporto de forma imaginativa.	
<b>Total</b>		<b>Total</b>	

3ª – T o F

<b>Columna T</b>		<b>Columna F</b>	
Tengo como objetivo la verdad.		Tengo como objetivo la armonía.	
Decido más con la cabeza.		Decido más con el corazón.	
Suelo poner en duda los razonamientos de otros, porque podrían estar equivocados.		Suelo estar de acuerdo con los razonamientos de otros, porque la gente merece ser escuchada.	
Me doy cuenta de los razonamientos inefectivos.		Me doy cuenta cuando la gente necesita apoyo.	
Al decir las cosas, soy más directo que tengo tacto.		Al decir las cosas, tengo más tacto que soy directo.	

Trato con la gente con firmeza, según se requiera.		Trato con la gente con compasión, según se requiera.	
Espero que el mundo se comporte siguiendo unos principios lógicos.		Espero que el mundo reconozca las diferencias individuales.	
Anoto los pros y contras de cada opción.		Anoto el valor que tiene una opción y cómo le va a afectar a la gente.	
Los sentimientos son válidos si son lógicos.		Cualquier sentimiento es válido.	
Suelo darme cuenta de los puntos débiles de los demás.		Me gusta agradar a los demás, demostrar aprecio.	
Tolero que de vez en cuando me pregunten por mi estado emocional.		Aprecio que me pregunten a menudo por mi estado emocional.	
<b>Total</b>		<b>Total</b>	

4ª – J o P

Columna J		Columna P	
Prefiero que mi vida esté determinada siguiendo un rumbo más o menos prefijado, imponiendo mi fuerza de voluntad en ella.		Voy adaptando mi vida y mi experiencia a medida de lo que se va presentando.	
Prefiero saber dónde me estoy metiendo.		Prefiero ir adaptándome a las nuevas situaciones.	
Me siento mejor después de tomar una decisión.		Me siento mejor dejando las opciones abiertas.	
Disfruto al terminar las cosas.		Disfruto al empezar las cosas.	
Trabajo por una vida asentada, con mis planes en orden.		Mantengo mi vida lo flexible que sea posible para no perderme nada.	
No me gustan las sorpresas, prefiero tener advertencias anticipadas.		Me gustan las sorpresas y adaptarme a cambios de última hora.	
Veo el tiempo como un recurso finito, y me tomo las fechas límite con seriedad.		Veo el tiempo como un recurso renovable, y me tomo las fechas límite como elásticas.	
Me gusta ir tachando cosas de una lista pendientes.		Ignoro las listas de cosas pendientes, si es que alguna vez he hecho alguna.	

Me siento mejor con las cosas planeadas.		Me siento mejor haciendo lo que se va presentando.	
Asentado. Organizado.		Flexible. Espontáneo.	
<b>Total</b>		<b>Total</b>	

**Resultado:** \_\_\_\_\_

### Breves descripciones

ISTJ: Serios, callados, logran el éxito a través de la concentración y minuciosidad. Prácticos, ordenados, casuales, realistas y confiables. Están al tanto de que todo esté bien organizado. Aceptan responsabilidad. Deciden por su propia cuenta lo que tienen que hacer y trabajan de manera decidida, en esa dirección, sin importarles protestas o distracciones.

Mejor combinación: ESFP o ESTP

Personajes famosos: Tomás (discípulo de Jesús), George H.W. Bush (padre G.W. Bush), Evander Holyfield

ISFJ: Callados, amistosos, responsables y concienzudos. Trabajan con devoción para llevar a cabo sus obligaciones. Le dan estabilidad a cualquier proyecto o grupo. Son minuciosos, cuidadosos y precisos. Es posible que se tengan que demorar un poco en aprender sujetos técnicos, ya que, por lo general, sus intereses no son técnicos. Tienen paciencia con detalles y cosas rutinarias. Son leales, considerados, y se preocupan por los sentimientos de los demás.

Mejor combinación: ESTP o ESFP

Personajes famosos: David Copperfield, Ofelia en Hamlet

ISTP: Espectadores tranquilos, callados, reservados, observan y analizan la vida con curiosidad objetiva y, a veces, humorismo original. Por lo general están más interesados en principios impersonales, causa y efecto, y el cómo y el porqué del funcionamiento de cosas u objetos mecánicos. Se esfuerzan lo menos posible, porque el gastar es energía es ineficiente.

Mejor combinación: ESTJ o ENTJ

Personajes famosos: Tom Cruise, James Dean, Clint Eastwood, Keith Richards, Frank Zappa

ISFP: Reservados, callados, amistosos, sensitivos, generosos, modestos en cuanto se refiere a sus habilidades. Evitan los desacuerdos, no tratan de imponer sus opiniones o valores sobre los demás. Por lo general, no prefieren ser líderes, pero sí son partidarios leales. Frecuentemente se encuentran relajados al llevar algo a cabo porque disfrutan el presente y no quieren estropearlo con apuro o con esfuerzos innecesarios.

Mejor combinación: ESFJ o ENFJ

Personajes famosos: María Antonieta, Marilyn Monroe, Fred Astaire, Elizabeth Taylor, Paul

McCartney, Michael Jackson, John Travolta, Kevin Costner

INFJ: Logran éxito a través de perseverancia, originalidad, y el deseo de hacer lo que sea necesario o deseado. Dirigen sus mejores esfuerzos hacia su trabajo. Son poderosos, pero de una manera callada, son concienzudos, y se interesan por los demás. Se ganan el respeto de los demás a través de su firmeza de principios. Es probable que sean alabados y apoyados por aquellos que reconozcan la claridad de sus creencias de cómo asegurar el bienestar del mayor número de personas.

Mejor combinación: ENTP o ENFP

Personajes famosos: Goethe, Martin Luther King, Nicole Kidman

INTJ: Por lo general, piensan con originalidad y tienen gran determinación en cuanto a sus propias ideas y propósitos. En carreras de su agrado tienen gran destreza para organizar un trabajo y llevarlo a cabo con o sin la ayuda de los demás. Son personas dudosas, críticas, independientes, determinadas, y frecuentemente testarudas. Tienen que aprender a ceder en los puntos menos importantes para poder lograr el éxito con los de más importancia.

Mejor combinación: ENFP o ENTP

Personajes famosos: Aníbal, general cartaginés, Arnold Schwarzenegger, Lance Armstrong, John F. Kennedy, Gandalf El Gris, Profesor Moriarty, Hannibal Lecter

INFP: Llenos de entusiasmos y lealtades, pero no comparten estos sentimientos con los demás sin antes haberlos llegado a conocer bien. Les importa el aprendizaje, las ideas, el lenguaje y proyectos que se puedan llevar a cabo independientemente de los demás. Tienen una tendencia a tratar de hacer demasiado, pero de alguna forma lo logran llevar a cabo. Son personas amistosas, aunque a veces están absortos en lo que están haciendo, que les resulta difícil ser sociables. Les importa poco las posesiones materiales ni lo que los rodea.

Mejor combinación: ENFJ o ESFJ

Personajes famosos: E.T., la Virgen María, Shakespeare, Homero, Virgilio, Calvin (Calvin y Hobbes)

INTP: Callados, reservados, impersonales. Prefieren asuntos científicos y teóricos. Sumamente lógicos. Por lo general, muestran interés en ideas, dándole poca importancia a las fiestas o conversaciones triviales. Tienden a tener sus intereses bien definidos. Necesitan carreras donde puedan usar provechosamente profundos intereses.

Mejor combinación: ENTJ o ESTJ

Personajes famosos: Sócrates, Descartes, Pascal, Newton, C.G. Jung, Albert Einstein

ESTP: Casuales, no se preocupan ni se apuran, disfrutan el momento. Tienen una tendencia a disfrutar objetos mecánicos y deportes, con amistades a su alrededor. Pueden ser algo bruscos o insensibles. Son adaptables, tolerantes y, por lo general, conservadores en sus valores personales. No gustan de las explicaciones largas. Tienen más destreza con objetos que se pueden trabajar, manipular, desarmar o armar.

Mejor combinación: ISFJ o ISTJ

Personajes famosos: Ernest Hemingway, Jack Nicholson, Eddie Murphy, Madonna, Bruce Willis

ESFP: Son sociables, acomodadizos, aceptan bien las cosas, son amistosos, lo disfrutan todo y se aseguran de que los demás también lo están disfrutando, haciendo esfuerzos para hacerle más divertidas las cosas a los demás. Gustan de los deportes al igual que construir cosas. Se enteran de todo lo que está ocurriendo a su alrededor y se hacen partidarios de ello con esmero. Les resulta más fácil acordarse de hechos que tratar de aprender teorías. Tienen más destreza en situaciones donde es necesario tener sentido común y habilidad práctica tanto con personas como con objetos.

Mejor combinación: ISTJ o ISFJ

Personajes famosos: San Marcos (discípulo de Jesús), Tim, de la serie Un chapuzas en casa

ESTJ: Prácticos, realistas, casuales, con una inclinación mental hacia los negocios o la mecánica. No se interesan en materias que no tengan practicidad, pero son trabajadores dedicados cuando tienen que serlo. Les gusta organizar y llevar a cabo actividades. Pueden ser buenos administradores, especialmente si se acuerdan de considerar los sentimientos y puntos de vista de los demás. Trabajan mejor cuando hay incentivos y alabanzas. Tienen poco interés en pensamientos abstractos y en materias técnicas. Sus intereses principales son las cosas que afectan la vida de los demás de una manera directa y visible.

Mejor combinación: ISTP o INTP

Personajes famosos: George Bush, Elliot Ness, Bette Davis, Simón Pedro (discípulo de Jesús)

ESFJ: Son afectuosos, habladores, populares, concienzudos, muy cooperativos, y son miembros activos en comités. Para ellos es necesario la existencia de armonía y, cuando no existe, la crean con destreza. Siempre están haciendo algo placentero para los demás. Trabajan mejor cuando hay incentivos y alabanzas. Tienen poco interés en pensamientos abstractos y en materias técnicas. Sus intereses principales son las cosas que afectan la vida de los demás de una manera directa y visible.

Mejor combinación: ISFP o INFP

Personajes famosos: Bill Clinton, Mónica (serie Friends), el conejo (Winnie The Pooh)

ENFP: Son entusiastas afectuosos, con mucho ánimo, ingeniosos e imaginativos. Logran llevar a cabo casi cualquier cosa que les interese. Resuelven problemas con facilidad y siempre están dispuestos a ayudar a cualquiera que tenga problemas. Frecuentemente se dejan guiar por su habilidad para improvisar en vez de prepararse de antemano. Casi siempre pueden encontrar buenas razones para lograr lo que quieren

Mejor combinación: INTJ o INFJ

Personajes famosos: Ariel en La Sirenita, El Príncipe de Bel Air, Bill Cosby

ENTP: Vivaces, ingeniosos, con destrezas para muchas cosas. Resultan ser compañía estimulante para los demás, y son personas alertas y francas. A veces discuten de ambos lados de una

discusión, sólo por diversión. Son ingeniosos en resolver problemas nuevos y difíciles, pero tienden a poner a un lado encargos rutinarios. Son capaces de cambiar constantemente de intereses. Son diestros para buscarle las razones lógicas a lo que quieren lograr.

Mejor combinación: INFJ o INTJ

Personajes famosos: Thomas Edison, Lewis Carrol, Alfred Hitchcock, Bugs Bunny, el gato Garfield, el Coyote

ENFJ: Son tan respositivos como responsables. Por lo general, se preocupan por los pensamientos y deseos de los demás, y tratan las cosas dándole consideración a los sentimientos de los demás. Pueden dar una presentación o dirigir un grupo en una discusión con facilidad y con tacto. Son sociables, populares, y compasivos. Son sensibles tanto a los halagos como a la crítica.

Mejor combinación: INFP o ISFP

Personajes famosos: Abraham Maslow, Abraham Lincoln, Michael Jordan, Pete Sampras, François Mitterand

ENTJ: Son sinceros, francos, decididos, y líderes de actividades. Por lo general demuestran destreza en cualquier situación que requiera razonamiento y conversación tipo intelectual, como, por ejemplo, en la oratoria. Por lo general están bien informados y les gusta adquirir más conocimientos. A veces se sienten demasiado seguros y confiados en sí mismos, especialmente considerando la poca experiencia que hayan tenido en la situación.

Mejor combinación: INTP o ISTP

Personajes famosos: Harrison Ford, Whoopi Goldberg, Margaret Thatcher, Jim Carrey, General Norman Schwarzkopf

## Test de temperamento

### TEST DE TEMPERAMENTOS

Debe seleccionar 1 de las 4 palabras con las que se sienta más identificado. Al finalizar deberá tener 40 respuestas.

Por ejemplo: si en la línea 1 se identifica con la letra **d** debe señalarla (1=d) y así con cada una de las líneas hasta completar el test. Luego sume cada letra y verifique su resultado.

Debe saber que cada persona tiene un temperamento dominante y uno secundario que lo complementa. El temperamento dominante es aquel en el cual se saque la mayor puntuación o letras y el temperamento secundario corresponde a la segunda más alta puntuación o letra.

#### FORTALEZAS

1.	a) Animado	b) Aventurero	c) Analítico	d) Adaptable
2.	a) Juguetón	b) Persuasivo	c) Persistente	d) Plácido
3.	a) Sociable	b) Decidido	c) Abnegado	d) Sumiso
4.	a) Convincente	b) Competitivo	c) Considerado	d) Controlado
5.	a) Entusiasta	b) Inventivo	c) Respetuoso	d) Reservado
6.	a) Enérgico	b) Autosuficiente	c) Sensible	d) Contento
7.	a) Activista	b) Positivo	c) Planificador	d) Paciente
8.	a) Espontáneo	b) Seguro	c) Puntual	d) Tímido
9.	a) Optimista	b) Abierto	c) Ordenado	d) Atento
10.	a) Humorístico	b) Dominante	c) Fiel	d) Amigable
11.	a) Encantador	b) Osado	c) Detallista	d) Diplomático
12.	a) Alegre	b) Confiado	c) Culto	d) Constante
13.	a) Inspirador	b) Independiente	c) Idealista	d) Inofensivo
14.	a) Cálido	b) Decisivo	c) Introspectivo	d) Humor seco
15.	a) Cordial	b) Instigador	c) Músico	d) Conciliador
16.	a) Conversador	b) Tenaz	c) Considerado	d) Tolerante
17.	a) Vivaz	b) Líder	c) Leal	d) Escucha
18.	a) Listo	b) Jefe	c) Organizado	d) Contento

- |     |            |               |                     |                |
|-----|------------|---------------|---------------------|----------------|
| 19. | a) Popular | b) Productivo | c) Perfeccionista   | d) Permisivo   |
| 20. | a) Jovial  | b) Atrevido   | c) Se comporta bien | d) Equilibrado |

### DEBILIDADES

- |     |                   |                      |                      |                  |
|-----|-------------------|----------------------|----------------------|------------------|
| 21. | a) Estridente     | b) Mandón            | c) Desanimado        | d) Soso          |
| 22. | a) Indisciplinado | b) Antipático        | c) Sin entusiasmo    | d) Implacable    |
| 23. | a) Repetidor      | b) Resistente        | c) Resentido         | d) Reticente     |
| 24. | a) Olvidadizo     | b) Franco            | c) Exigente          | d) Temeroso      |
| 25. | a) Interrumpe     | b) Impaciente        | c) Inseguro          | d) Indeciso      |
| 26. | a) Imprevisible   | b) Frío              | c) No comprometido   | d) Impopular     |
| 27. | a) Descuidado     | b) Terco             | c) Difícil contentar | d) Vacilante     |
| 28. | a) Tolerante      | b) Orgullosa         | c) Pesimista         | d) Insípido      |
| 29. | a) Iracundo       | b) Argumentador      | c) Sin motivación    | d) Taciturno     |
| 30. | a) Ingenuo        | b) Nervioso          | c) Negativo          | d) Desprendido   |
| 31. | a) Egocéntrico    | b) Adicto al trabajo | c) Distráido         | d) Ansioso       |
| 32. | a) Hablador       | b) Indiscreto        | c) Susceptible       | d) Tímido        |
| 33. | a) Desorganizado  | b) Dominante         | c) Deprimido         | d) Dudoso        |
| 34. | a) Inconsistente  | b) Intolerante       | c) Introverso        | d) Indiferente   |
| 35. | a) Desordenado    | b) Manipulador       | c) Moroso            | d) Quejumbroso   |
| 36. | a) Ostentoso      | b) Testarudo         | c) Escéptico         | d) Lento         |
| 37. | a) Emocional      | b) Prepotente        | c) Solitario         | d) Perezoso      |
| 38. | a) Atolondrado    | b) Malgeniado        | c) Suspica           | d) Sin ambición  |
| 39. | a) Inquieto       | b) Precipitado       | c) Vengativo         | d) Poca voluntad |
| 40. | a) Variable       | b) Astuto            | c) Comprometedor     | d) Crítico       |

**Total**            **S =** \_\_\_\_\_            **C =** \_\_\_\_\_            **M =** \_\_\_\_\_            **F =** \_\_\_\_\_

### RESULTADOS

Cada columna contiene las debilidades y fortalezas de cada temperamento.

- La columna de las [a] = Sanguíneo
- La columna de las [b] = Colérico
- La columna de las [c] = Melancólico
- La columna de las [d] = Flemático



La mayor puntuación en una de las letras determina el temperamento dominante, la letra que le sigue en mayor puntuación determina el temperamento complementario o secundario corresponde.

<b>Colérico: el extrovertido, el activista, el optimista</b>		
	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>Las emociones del colérico</b>	Líder nato, dinámico y activo, una necesidad compulsiva para el cambio, actúa con rapidez, quiere corregir las injusticias, impasible, no se desanima fácilmente, independiente y autosuficiente, confiado en sí mismo, puede manejar cualquier proyecto.	Mandón, impaciente, temperamental, tenso, demasiado impetuoso, se deleita en la controversia, no se rinde a pesar de perder, inflexible, le disgustan las lágrimas y las emociones, no muestra simpatía hacia los demás.
<b>El colérico en el trabajo</b>	Se propone metas, organiza bien, busca soluciones prácticas, actúa con rapidez, delega el trabajo, exige productividad, cumple lo propuesto, estimula actividad, le interesa poco la oposición.	Intolerante ante los errores, no analiza los detalles, las trivialidades le aburren, puede tomar decisiones temerarias, puede ser rudo y sin tacto, manipula las personas, el fin justifica los medios, el trabajo puede llegar a ser su Dios, demanda lealtad de parte de sus subordinados.
<b>El colérico como padre</b>	Ejerce liderazgo sólido, establece metas, motiva su familia a actuar, sabe la respuesta correcta, organiza el hogar.	Tiende a ser dominante, demasiado ocupado para dar tiempo a su familia, contesta demasiado rápido, se impacienta con los que no tienen buen desempeño, impide que los hijos se relajen, puede hacer que los hijos se depriman.
<b>El colérico como amigo</b>	Poco amigable, organiza el trabajo en grupo, dispuesto a liderar, casi siempre tiene razón, se destaca en emergencias.	Tiende a usar a las personas, domina a los demás, decide por otros, sabe todo, todo lo puede hacer mejor, demasiado independiente, posesivo con los

		amigos y compañeros, no puede decir “lo siento” puede estar en lo correcto y ser impopular.
--	--	---

<b>Flemático: el introvertido, el observador, el pesimista</b>		
	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>Las emociones del flemático</b>	Personalidad tranquila, sereno, relajado, imperturbable, paciente, equilibrado, una vida consistente, callado, pero de buen humor, amable y compasivo, no muestra sus emociones, contento con la vida	Apático, temeroso y preocupado, indeciso, evita tomar responsabilidades, voluntad de hierro, egoísta, tímido y reticente, se compromete demasiado, santurrón.
<b>El flemático en el trabajo</b>	Competente y estable, apacible y simpático, tiene capacidades administrativas, mediador, evita conflictos, trabaja bien bajo presión, busca el camino fácil.	Sin metas, falta de automotivación, le es difícil mantenerse en acción, le disgusta que lo acosen, perezoso y sin cuidado, desanima a otros, prefiere observar antes que actuar.
<b>El flemático en el trabajo</b>	Es buen padre, dedica tiempo a sus hijos, no tiene afán, no se inquieta fácilmente.	Flojos en la disciplina, no organiza el hogar, toma la vida demasiado fácil.
<b>El flemático en el trabajo</b>	Es de buen talante, discreto, dispuesto a escuchar, disfruta observando a la gente, tiene muchos amigos, es compasivo y comprensivo.	Impide el entusiasmo, no se involucra, impasible, indiferente a los planes, juzga a los demás, sarcástico, se resiste a los cambios.

<b>Melancólico: el introvertido, el pensador, el pesimista</b>		
	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>Las emociones del melancólico</b>	Profundo y pensador, analítico, serio, determinado, propenso a ser un genio, talentoso, creativo,	Recuerda lo negativo, amanerado, deprimido, le agrada que lo hieran, falsa humildad, vive en otro mundo,

	filósofo, poeta, aprecia todo lo bello, sensible a otros, abnegado, meticulado, idealista.	tiene mala imagen de sí mismo, escucha lo que le conviene, se concentra en sí mismo, tiene sentimientos de culpabilidad, sufre complejos de persecución, tiende a ser hipocondríaco.
<b>El melancólico en el trabajo</b>	Prefiere seguir un horario, perfeccionista, detallista, persistente, concienzudo, de hábitos ordenados, económico, anticipa problemas potenciales, descubre soluciones creativas, necesita terminar lo que empieza, le encantan las gráficas, mapas, listas, etc.	No se orienta hacia las personas, se deprime ante las imperfecciones, escoge trabajos difíciles, vacila al empezar proyectos nuevos, emplea demasiado tiempo planeando, prefiere analizar antes que trabajar, se auto desaprueba, difícil de complacer, estándares demasiado altos, siente una gran necesidad de aprobación.
<b>El melancólico como padre</b>	Establece normas elevadas, quiere que todo se haga correctamente, mantiene ordenada su casa, recoge el desorden de los hijos, se sacrifica por los demás, fomenta el talento y el estudio.	Coloca metas demasiado altas, puede llegar a desanimar a los niños, puede ser meticulado, se convierte en mártir, les echa la culpa a los niños, se amohína ante los desacuerdos.
<b>El melancólico como amigo</b>	Escoge sus amigos cuidadosamente, prefiere quedar entre bastidores, evita llamar la atención, fiel, leal, atento a quejas, soluciona los problemas ajenos, se interesa por los demás, se conmueve fácilmente, busca la pareja ideal.	Vive a través de otros, socialmente inseguro, retraído y remoto, critica a otros, rechaza muestras de afecto, le disgusta la oposición, sospecha de las personas, antagonista y vengativo, no perdona, lleno de contradicciones, recibe los cumplidos con escepticismo.

<b>Sanguíneo: el extrovertido, el hablador, el optimista</b>		
	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>Las emociones del sanguíneo</b>	Personalidad atractiva, conversador, anecdotista, el alma de la fiesta, buen sentido del humor, ojos para los colores, toca a la gente cuando habla,	Hablador compulsivo, exagerado, se entretiene en trivialidades, no puede recordar nombres, asusta a otros, demasiado feliz para otros,

	entusiasta y democrático, alegre y burbujeante, curioso, buen actor, ingenuo e inocente, vive por el momento, carácter variable, en el fondo es sincero, siempre es un niño.	enérgico, jactancioso y quejumbroso, ingenuo, se deja engañar, se ríe y habla en voz alta, controlado por las circunstancias, se pone bravo fácilmente, para algunos parece insincero, nunca madura.
<b>El sanguíneo en el trabajo</b>	Se ofrece a trabajar, planea nuevos proyectos, creativo, tiene energía y entusiasmo, causa buena impresión inicial, inspira a los demás, convence a otros a que trabajen.	Prefiere hablar, olvida sus obligaciones, no persiste, su confianza se desvanece rápidamente, indisciplinado, sus prioridades están fuera de orden, toma decisiones llevado por sus sentimientos, se distrae fácilmente, malgasta el tiempo hablando.
<b>El sanguíneo como padre</b>	Hace que la vida en casa sea divertida, los amigos de sus hijos lo quieren, convierte los desastres en situaciones divertidas, es el director del circo.	Mantiene el hogar en estado de frenesí, olvida las citas de los hijos, desorganizado, no escucha el asunto completo.
<b>El sanguíneo como amigo</b>	Hace amigos con facilidad, tiene don de gente, le encantan los cumplidos, parece excitante, envidiado por los demás, no guarda rencor, se disculpa rápidamente, anima las reuniones, le gustan las actividades espontáneas.	Odia estar a solas, necesita ser el centro de atención, quiere ser popular, busca recibir el crédito por sus acciones, domina la conversación, interrumpe y no escucha, contesta por otros, olvidadizo, siempre encuentra excusas, repite sus historias.

Recuperado de: <http://los4temperamentos.blogspot.com/2012/09/test-para-descubrir-tu-temperamento.html>

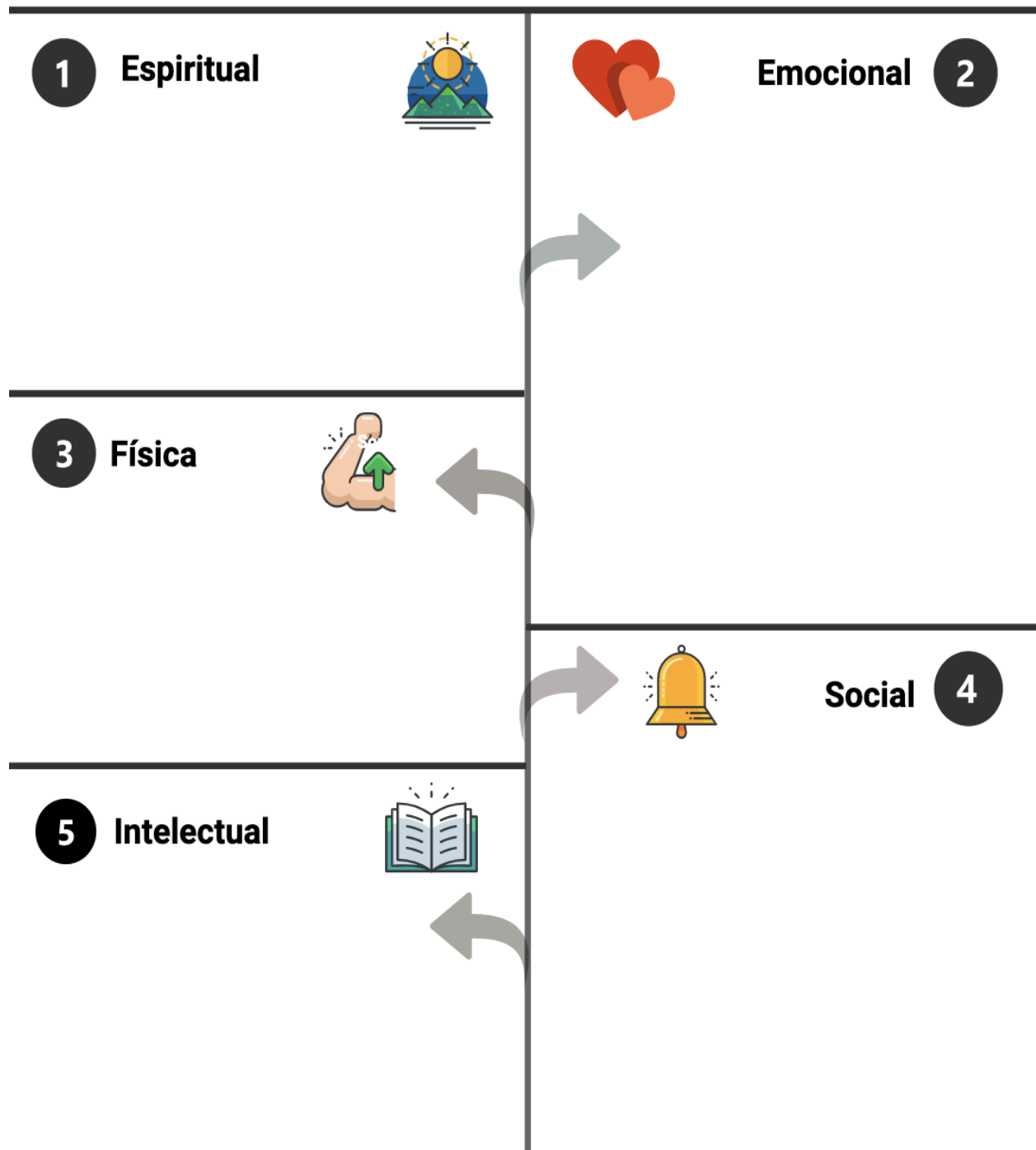
*¿Quién soy yo?*

# ¿QUIÉN SOY YO?

**NOMBRE:**

---

# 5 Dimensiones



Creencias: negativas a positivas

# SISTEMA DE CREENCIAS

PENSAMIENTOS NEGATIVOS	PENSAMIENTOS POSITIVOS

**Identifico mis emociones**

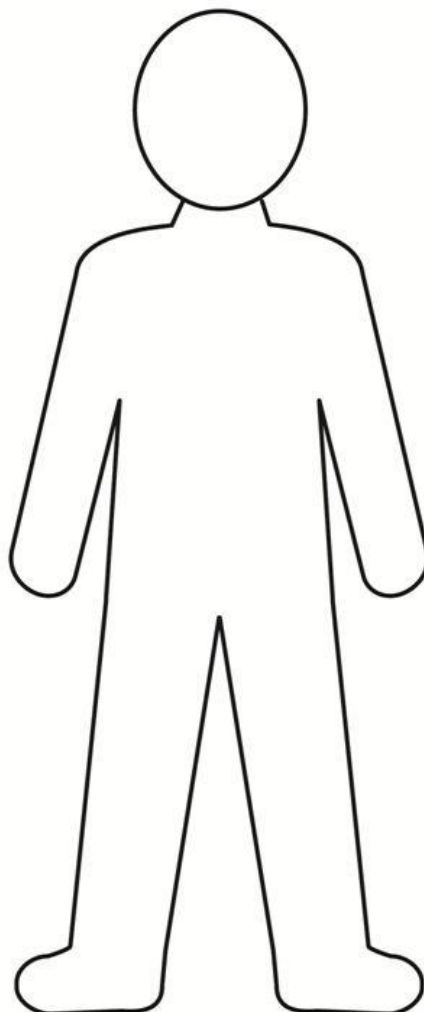
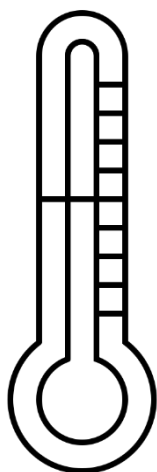
¿Dónde lo siento?

Situación:

Emoción:

Reacción:

Nivel de intensidad





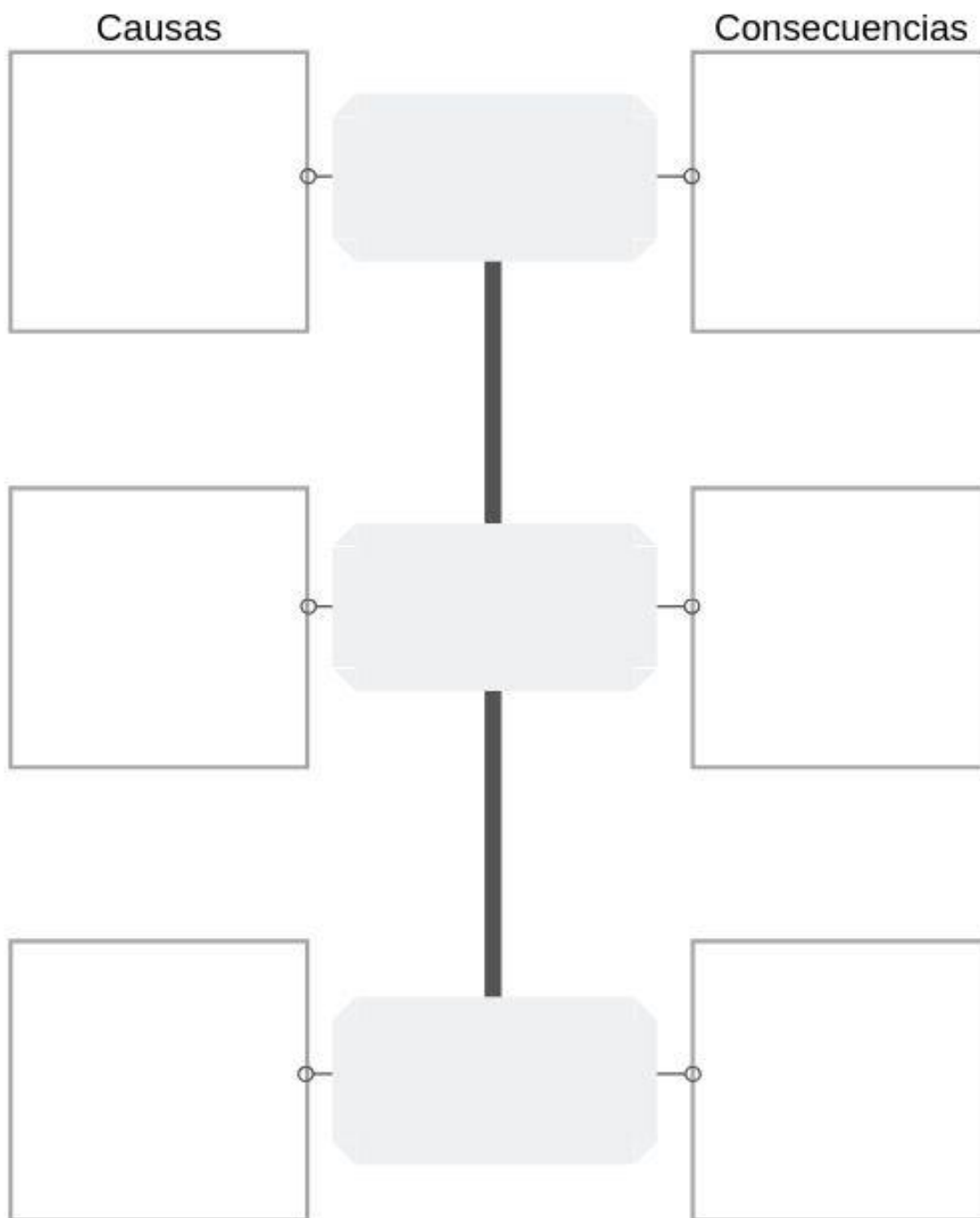
# Plasmando mis Emociones

Identifica dos emociones, y reconoce las causas de las mismas junto con las consecuencias correspondientes.



*Línea del tiempo emocional*

# LINEA DEL TIEMPO EMOCIONAL



## Test de empatía



### TEST DE EVALUACIÓN DE EMPATÍA

Califica cada una de las situaciones que aparecen a continuación según el grado de similitud que te producen o producirían en tu vida, con estas numeraciones:

NO, NADA= 1  
UN POCO= 2  
BASTANTE= 3  
SÍ, MUCHA= 4

1	Me siento triste cuando veo un extraño que está solo en un grupo.	
2	Cuando tengo un desacuerdo o pelea trato siempre de ponerme en el lugar del otro y saber qué siente.	
3	Incluso cuando estoy muy seguro de que tengo razón, soy lo bastante paciente para escuchar la opinión de los demás.	
4	Mis amigos y familiares suelen acudir a mí para contarme y pedirme ayuda con sus problemas personales.	
5	Cuando veo una película no puedo evitar sentirme identificado con la historia de los personajes.	
6	Si un amigo o ser querido se siente mal trato de animarlo, porque me genera tristeza verlo así.	
7	¿Te es muy fácil leer o interpretar los sentimientos de un amigo, aunque este trate de ocultar sus problemas?	
8	En ocasiones no haz podido evitar sentirte abrumado con las emociones que tienen otras personas.	
9	¿Puedes ayudar a una mascota (perro o gato) aún así lo acabas de conocer?	
10	¿Recibes con buen ánimo las críticas constructivas?	
<b>Suma total:</b>		

Califica cada una de las situaciones que aparecen a continuación según el grado de similitud que te producen o producirían en tu vida, con estas numeraciones:

NO, NADA= 1  
UN POCO= 2  
BASTANTE= 3  
SÍ, MUCHA= 4

#### RESULTADOS

##### DE 0 A 10 PUNTOS:

Cuidado, eres una persona muy poco empática, es decir, no sueles ponerte en el lugar de los demás. Por lo que puedes parecer para otros egoísta. Trabaja en fortalecer tu comunicación y comprensión con los de tu alrededor.

##### DE 11 A 30 PUNTOS:

Te encuentras en un término medio. Puedes ser una persona empática con tus seres queridos y amigos, sin embargo, a veces te puedes apresurar a decretar las emociones de otros. Es mejor que preguntes, antes de que te adelantes a un consejo o decisión.

##### DE 31 A 40 PUNTOS:

Eres una persona empática, a menudo te encuentras rodeado de personas que recurren a ti para solicitar consejos, escucharlas y sentir tranquilidad. Es sin duda una cualidad que te ayuda en tu relación de pareja y en el trabajo. Sin embargo, ten cuidado al canalizar las emociones de otros sin que te afecten.

## Test de escucha activa

### Test de escucha activa

Ejercicio simple para Autoevaluación de la capacidad de escucha

	Preguntas	SI	NO
1	Si me doy cuenta de lo que el otro está por preguntar, me anticipo y le contesto directamente, para ahorrar tiempo...		
2	Mientras escucho a otra persona, me adelanto en el tiempo y me pongo a pensar en lo que le voy a responder		
3	En general procuro centrarme en que está diciendo el otro, sin considerar cómo lo está diciendo...		
4	Mientras estoy escuchando, digo cosas como Ajá! Hum... Entiendo... para hacerle saber a la otra persona que le estoy prestando atención...		
5	Creo que a la mayoría de las personas no le importa que las interrumpa... siempre que las ayude en sus problemas...		
6	Cuando escucho a algunas personas, mentalmente me pregunto ¿por qué les resultará tan difícil ir directamente al grano..?		
7	Cuando una persona realmente enojada expresa su bronca, yo simplemente dejo que lo que dice "me entre por un oído y me salga por el otro"		
8	Si no comprendo lo que una persona está diciendo, hago las preguntas necesarias hasta entenderla...		
9	Solamente discuto con una persona cuando sé positivamente que estoy en lo cierto...		
10	Dado que he escuchado las mismas quejas y protestas infinidad de veces, generalmente me dedico mentalmente a otra cosa mientras escucho...		
11	El tono de la voz de una persona me dice, generalmente, mucho más que las palabras mismas...		
12	Si una persona tiene dificultades en decirme algo, generalmente la ayudo a expresarse...		
13	Si no interrumpiera a las personas de vez en cuando, ellas terminaría hablándome durante horas..!		
14	Cuando una persona me dice tantas cosas juntas que siento superada mi capacidad para retenerlas, trato de poner mi mente en otra cosa para no alterarme...		
15	Si una persona está muy enojada, lo mejor que puedo hacer escucharla hasta que descargue toda la presión...		
16	Si entiendo lo que una persona me acaba de decir, me parece redundante volver a preguntarle para verificar...		
17	Cuando una persona está equivocada acerca de algún punto de su problema, es importante interrumpirla y hacer que replantee ese punto de manera correcta...		
18	Cuando he tenido un contacto negativo con una persona (discusión, pelea...) no puedo evitar seguir pensando en ese episodio... aún después de haber iniciado un contacto con otra persona...		
19	Cuando le respondo a las personas, lo hago en función de la manera en que percibo cómo ellas se sienten....		
20	Si una persona no puede decirme exactamente que quiere de mí, no hay nada que yo pueda hacer...		

#### Evaluación

A través de las respuestas evaluaremos nuestra capacidad para

- 1) Escuchar sin interrumpir
- 2) Escuchar prestando 100% de atención
- 3) Escuchar más allá de las palabras
- 4) Escuchar incentivando al otro a profundizar

### 1. Escuchar sin interrumpir ... y menos contradecir...!

Preguntas 1,5,9,13,17 – 1 punto por cada NO

5 puntos	Ud sabe escuchar sin interrumpir. Su paciencia le permitirá generar muy buenas relaciones.
3-4	A veces Ud. se pone a hablar encima de la otra persona... Si Ud. permitiera que las personas terminen antes de comenzar a hablar, sus contactos con ellas serán más simples y satisfactorios.
0-2	Ud. parece estar tan ansioso por hablar que no puede escuchar... ¿Cómo puede relacionarse con las personas si no las escucha?

### 2. Escuchar prestando 100% de atención

Preguntas 2,6,10,14,18 – 1 punto por cada NO

5 puntos	Ud. tiene la disciplina y serenidad para prestar a las personas la atención que merecen. Esto le permitirá desarrollar excelente relaciones interpersonales. Felicitaciones!
3-4	Si lograra no desconcentrarse, Ud lograría contactos personales más duraderos y satisfactorios
0-2	Seguramente Ud. con frecuencia se encuentra diciendo... ¿Qué? ¿Cómo? ¿Qué dijo? Reconozca que entender a las personas requiere el 100% de su atención...!!!

### 3. Escuchar más allá de las palabras

Preguntas 3,7 – 1 punto por cada NO

Preguntas 11,15,19 –1 punto por cada SI

5 puntos	Ud. es un oyente empático... logra percibir cómo se sienten las personas con que habla... Ud. tiene la capacidad para entender y ayudar a las personas...
3-4	Ud. se da cuenta de cómo se sienten las personas... pero le da más peso al mensaje explícito...
0-2	Ud. no parece darse cuenta de cómo se sienten las personas con que habla..

### 4. Escuchar incentivando al otro a profundizar


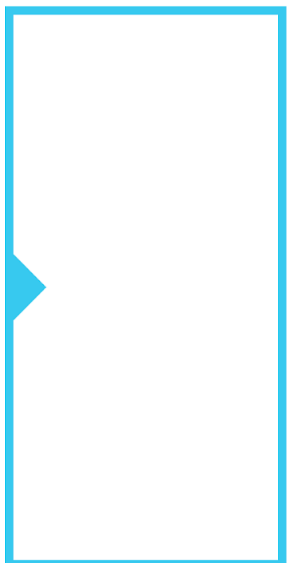
Preguntas 4,8,12 – 1 punto por cada SI


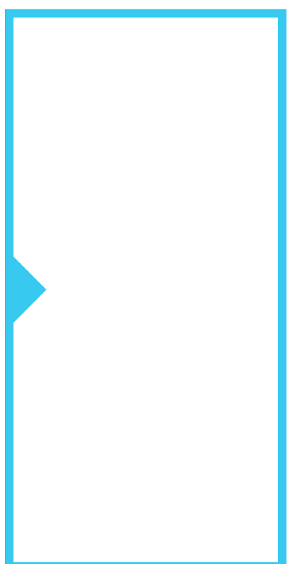
Preguntas 16, 20 – 1 punto por cada NO

5 puntos	Ud. hace todo lo necesario para que la otra persona se pueda expresar... Ud. logrará contactos muy satisfactorios....
3-4	Ud. es un oyente activo... pero no está haciendo todo lo posible...
0-2	Ud parece no querer involucrarse demasiado en sus contactos...

Recuperado de: [https://www.antonimartinezpsicologo.com/wp-content/uploads/2017/08/EHS04\\_test\\_escucha\\_activa.pdf](https://www.antonimartinezpsicologo.com/wp-content/uploads/2017/08/EHS04_test_escucha_activa.pdf)

**Análisis de la expresión de mis emociones**

<b>Situación</b>	<b>Emoción</b>	<b>Cómo reacciono</b>		
		<table border="1"><thead><tr><th data-bbox="868 346 1396 619"><b>Verbal</b></th></tr></thead><tbody><tr><td data-bbox="868 619 1396 905"><b>No Verbal</b></td></tr></tbody></table>	<b>Verbal</b>	<b>No Verbal</b>
<b>Verbal</b>				
<b>No Verbal</b>				

<b>Situación</b>	<b>Emoción</b>	<b>Cómo reacciono</b>		
		<table border="1"><thead><tr><th data-bbox="868 1045 1396 1318"><b>Verbal</b></th></tr></thead><tbody><tr><td data-bbox="868 1318 1396 1604"><b>No Verbal</b></td></tr></tbody></table>	<b>Verbal</b>	<b>No Verbal</b>
<b>Verbal</b>				
<b>No Verbal</b>				

## **Questionando mis pensamientos**

Elaboración propia, basado en modelo de Terapia Cognitivo-Conductual (Beck, 2011)

### **CUESTIONANDO LOS PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS**

Situación | Emoción | Pensamiento automático

1. ¿Qué demuestra que este pensamiento es verdad?  
¿Qué demuestra que no es verdad?

2. ¿Puede haber un pensamiento diferente?  
¿Cuál?

3. ¿Qué es lo peor que podría pasar? Si sucede, ¿cómo lo enfrentarías?  
¿Qué es lo mejor que puede pasar?  
¿Cuál es el resultado más realista?

4. ¿Qué efecto o consecuencia tiene creer ese pensamiento? ¿Cuál podría ser el efecto de cambiar mi pensamiento?

5. ¿Qué le diría a [un amigo o familiar] si él o ella estuvieran en la misma situación?

6. ¿Qué debo hacer?

## Trumpet process

### Trumpet Process

(Elaboración propia basada en Modelo Self Science McCown and McCormick)

#### Paso 1. Compartir experiencias

- Piensa en una emoción que sientas frecuentemente o de forma intensa.

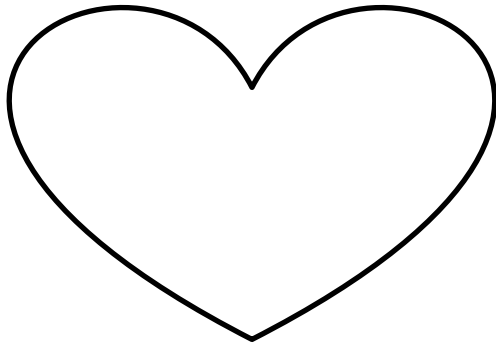
Emoción: \_\_\_\_\_.

#### Paso 2. Repertorio de respuestas

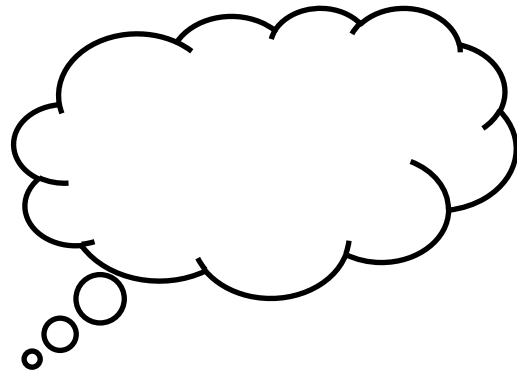
- Ahora identifica una situación en la que la experimentes.
- Pregúntate: ¿qué pensaba?, ¿cómo me sentía?, ¿qué hice?, ¿cómo respondí?, ¿qué fue único en mi comportamiento?, ¿qué fue común?

Situación: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Emociones y sentimientos:



Pensamientos:



#### Paso 3. Reconocimiento de patrones

- Analiza: ¿qué haces o cómo respondes normalmente en esta situación?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Paso 4. Apropiarse de los patrones de respuesta

<i>¿Cómo te es útil esta conducta?</i>	<i>¿Cómo te afecta?</i>



**Paso 5. Considerar las consecuencias.**

- Piensa: ¿qué pasa o qué podría pasar en mi vida si sigo este patrón de conducta?, ¿qué áreas de mi vida se afectan?, ¿qué consecuencias existen?

<i>Área afectada</i>	<i>¿Cómo afectaría?</i>

**Paso 6. Revisar alternativas**

- Haz una lluvia de ideas de formas diferentes en las que podrías responder en la situación:

**Paso 7. Evaluar las consecuencias**

- Con base a las alternativas que escribiste, contesta: ¿qué crees que pasaría si respondes de esa manera?

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

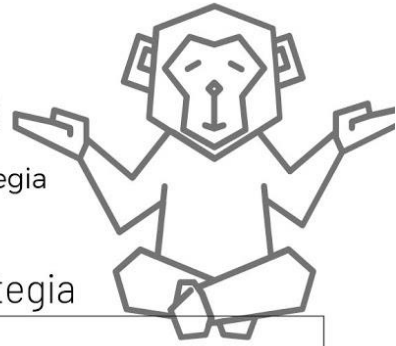
**Paso 8. Elegir**

- Analiza las alternativas y sus consecuencias.
  - ¡Escoge la mejor opción para ti!
-

*Manejo del estrés en mi vida*

# MANEJO DEL ESTRÉS EN MI VIDA

Identifica situaciones estresantes y relaciona una estrategia del manejo del estrés para cada una de ellas,



Situación

Estrategia

## DIARIO DE EMOCIONES

FECHA

Emoción:

Situación:

Pensamientos:

Otras razones detrás de la emoción:

Reacción o expresión:

Posible solución o estrategia a aplicar para regulación:

## Apéndice N. Planeación de las pruebas piloto

### Planeación Primera Prueba Piloto

*Objetivo:* Conocer la opinión de los alumnos en relación con su interés y la efectividad de algunas de las actividades propuestas en el diseño del curso cocurricular.

Prueba Piloto		
Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	<p>Mientras llegan todos se les da la bienvenida y se les invita a escribir en el pizarrón respondiendo a la pregunta: ¿Cómo te sientes hoy?</p> <p>Se da la bienvenida al grupo, se les agradece por apoyar en esta prueba piloto.</p> <p>Se explica el propósito de la prueba piloto que es conocer la opinión de los alumnos en relación con las actividades que estamos realizando para nuestro curso.</p> <p>Se explica que el diseño de esta cocurricular incluye diferentes tipos de actividades, mezclando lo teórico práctico.</p>
5 minutos	¿Dónde siento?	<p>Se explica que la Unidad 2. “Bases de la Inteligencia Emocional”, se compone por los temas de identificación y comprensión emocional, tanto en uno mismo como en los demás.</p> <p>Además se explica que la siguiente actividad tiene como objetivo ayudar a identificar las emociones propias.</p> <p>Los alumnos se dividen en parejas. Se dice una emoción y los alumnos deben señalar la parte de su cuerpo donde la sientan. Se mencionan las emociones básicas y después con situaciones específicas, por ejemplo: “señala dónde sientes cuando te enojas porque no te dejaron ir a una fiesta”.</p>
10 minutos	Plasmando mis emociones	<p>Los alumnos piensan una emoción que hayan sentido recientemente. De esta realizan un diagrama donde tienen que escribir la emoción y</p>

		<p>las causas que las hayan llevado hasta ella (se ejemplifica con un árbol y sus raíces).</p> <p>Se pueden apoyar en las preguntas claves de ¿qué me hizo sentir tal emoción? ¿por qué pasó?, etc., hasta poder llegar al origen y raíz de cada emoción con el fin de comprender qué nos hace sentir dichas emociones.</p> <p><i>Es importante mencionarles que hay relación entre situación, pensamiento y emoción.</i></p> <p>A continuación, se exponen los diagramas de dos alumnos, de manera voluntaria, donde expliquen qué causas identificaron y cómo llegaron a ellas.</p>
15 minutos	Destreza empática	<p>Se entrega a los alumnos un papelito con diferentes casos. Debe haber dos casos diferentes, por lo que habrá 5-6 alumnos con el mismo caso.</p> <p>Primer momento (5 minutos): Se pide a los alumnos leer el caso y reflexionar cómo se sentirían ellos si estuvieran en esa situación, el nivel de intensidad de la emoción y su reacción, y por qué pasa todo eso. Es decir deben pensar en qué pensamientos, necesidades, deseos, etc, estarían influyendo en que sintieran eso.</p> <p>Segundo momento (5 minutos): Después se pide a los alumnos buscar a alguien que tenga un caso diferente al suyo. Primero deben contarle el caso a su compañero y preguntarle: ¿qué sentirías tú en esta situación? ¿cómo reaccionarías? ¿por qué? ¿qué pensamientos o necesidades tuyos crees que influyen en eso?</p> <p>Tercer momento (5 minutos) Cada alumno se junta con alguien de los que tenían su mismo caso y comparten sus diferentes respuestas y análisis.</p>
10 minutos	Reacciones ante las emociones	<p>Se explica la Unidad 3. “Gestión emocional”, la cual se compone por los temas de expresión emocional, regulación emocional y manejo del estrés.</p>

		<p>Los alumnos se sientan en círculo, y cada uno toma un M&amp;M de un bote o bolsa. Cada color de los dulces representará una emoción básica. Tendrán que pasar todos en orden del círculo y decir: “me tocó ____, me siento así cuando ____ (situación) y normalmente reacciono de esta manera ____ (reacción verbal y no verbal)”. Esto último, sobre la reacción debe ser actuado, representando la forma en que reacciona en la vida real, es decir haciendo el gesto facial o corporal.</p>
15 minutos	Evaluando los pensamientos	<p>Se comenta que para el tema de regulación emocional se hará la siguiente actividad. Se explica que una forma de regular las emociones a largo plazo es evaluando los pensamientos que las hacen surgir, pues una emoción surge de un pensamiento y esto provoca una reacción o conducta. Se explica entonces que los pensamientos se pueden evaluar para saber si son reales o no, o si sirven o no, por medio de algunas preguntas, proyectadas en la presentación.</p> <p>El profesor explica esto aplicado a un ejemplo, de forma visual en el pizarrón, para que se entienda esto más allá de la teoría. Después de esto, se les da una hoja donde tengan las seis preguntas para evaluar los pensamientos, y se les pide que las respondan pensando en un pensamiento en concreto que influya cómo se sienten ante alguna situación.</p>
25 minutos	Grupo de enfoque	<p>Se pide contestar la encuesta en línea. (3 minutos)</p> <p>Se hacen las preguntas generales del curso y de las actividades experimentadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Les gustaría llevar una clase de este tema?</li> <li>2. ¿Creen que es importante que los universitarios aprendan sobre estos temas? ¿Por qué?</li> </ol>

		<p>3. ¿Cuáles actividades, de las que realizamos, les gustaron más? ¿Por qué?</p> <p>4. ¿Cuáles actividades creen que sí son útiles y claras para aprender estos temas?</p> <p>5. ¿Cuáles actividades podrían modificarse para que sean más atractivas y útiles?</p> <p>6. ¿Cuándo les piden hacer una reflexión, ¿qué los motiva a hacerla a conciencia? ¿Por qué?</p>
10 minutos	Otras actividades	<p>Se presentan las actividades extras y las preguntas de las mismas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Juego de roles de autoestima: explicar</li> <li>● Creencias: negativas a positivas: explicar + ejemplo</li> <li>● Silueta y termómetro: explicar + formato</li> <li>● Actividad de escucha activa</li> <li>● Mindful Eating: explicar</li> <li>● Diario de emociones: explicar + ejemplo formato</li> </ul>
5 minutos	Rifa	Se rifa la tarjeta de \$200 de Starbucks.
	Cierre	Se dan las gracias a los participantes.

**Materiales:**

- 1 marcador de pizarrón
- 15 copias: Formato - Dimensiones
- 15 copias: Formato - Plasmando mis emociones
- 5 copias de cada caso (3 Casos) - Destreza empática
- 1 bolsa M&Ms
- 15 copias: Formato - Tabla gestión pensamiento.
- Plumas
- Tarjeta Starbucks
- Botana (2 papas, galletas)

## Presentación utilizada



## Planeación Segunda Prueba Piloto

**Objetivo:** Conocer la opinión de los alumnos en relación con su interés y la efectividad de algunas de las actividades propuestas en el diseño del curso cocurricular.

Prueba Piloto		
Duración	Actividad	Descripción
10 minutos	Bienvenida	<p>Mientras llegan todos se les da la bienvenida y se les invita a escribir en el pizarrón respondiendo a la pregunta: ¿Cómo te sientes hoy?</p> <p>Se da la bienvenida al grupo, se les agradece por apoyar en esta prueba piloto.</p> <p>Se explica el propósito de la prueba piloto que es conocer la opinión de los alumnos en relación con las actividades que estamos realizando para nuestro curso.</p> <p>Se explica que el diseño de esta cocurricular incluye diferentes tipos de actividades, mezclando lo teórico práctico.</p>
10 minutos	Dimensiones de la persona	<p>Se explica que la Unidad 1. “Quien soy yo”, se compone por los temas de autoconocimiento y autoestima.</p> <p>Se menciona de forma breve las cinco</p>



		<p>dimensiones de la persona: social, emocional, intelectual, física y espiritual.</p> <p>Después, se realiza una actividad en la cual los alumnos reflexionen y reconozcan cómo son y cómo se desarrollan en cada una de las dimensiones.</p> <p>Se dan ejemplos de aspectos a tomar en cuenta del autoconocimiento de cada una de las áreas.</p>
10 minutos	Cambiar creencias negativas a positivas	<p>Se llena una tabla, en la cual el alumno reflexione los aspectos negativos que ve de sí mismo, es decir las creencias negativas. Y después debe escribir una creencia positiva contraria a cada una de las negativas, para cambiarlas.</p> <p>Ejemplos: Yo no soy lo suficientemente _____ (llena el espacio con "buena", "inteligente", "bonita", "capaz", "joven", "viejo", "guapo", "rico", "sabio", "bien informado"... y la lista sigue).</p> <p>Al finalizar se contestan unas preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoy, ¿qué puedo decir del tipo de imagen que tengo de mí?</li> <li>- ¿Tiendo a ver sobre todo lo que es positivo y va bien en mi vida, o me enfoco en lo que es negativo y va menos bien?</li> <li>- ¿Tengo la impresión de verme de modo realista, es decir, tal y como soy realmente?</li> <li>- ¿Cómo el tener un sistema de creencias positivo de mi persona me beneficia?</li> </ul>
10 minutos	Reacciones ante las emociones	<p>Se explica la Unidad 3. "Gestión emocional", la cual se compone por los temas de expresión emocional, regulación emocional y manejo del estrés.</p> <p>Los alumnos se sientan en círculo, y cada uno toma un M&amp;M de un bote o bolsa. Cada color de los dulces representará una emoción básica. Tendrán que pasar todos en orden del círculo y decir: "me tocó __, me siento así cuando __ (situación sin decir por qué) y normalmente</p>

		<p>reacciono de esta manera ____ (reacción verbal y no verbal)”.  Esto último, sobre la reacción debe ser actuado, representando la forma en que reacciona en la vida real, es decir haciendo el gesto facial o corporal.</p>
20 minutos	Grupo de enfoque	<p>Se pide contestar la encuesta en línea.  Se hacen las preguntas generales del curso y de las actividades experimentadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Les gustaría llevar una clase de este tema?</li> </ol> <p>-Dar a conocer la importancia del tema.  -El maestro es clave  -No hay un punto medio, equilibrio entre los dos extremos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. ¿Creen que es importante que los universitarios aprendan sobre estos temas?  ¿Por qué?</li> <li>3. ¿Cuáles actividades, de las que realizamos, les gustaron más? ¿Por qué?</li> <li>4. ¿Cuáles actividades creen que sí son útiles y claras para aprender estos temas?</li> <li>5. ¿Cuáles actividades podrían modificarse para que sean más atractivas y útiles?</li> <li>6. ¿Cuándo les piden hacer una reflexión, ¿qué los motiva a hacerla a conciencia?  ¿Por qué?</li> </ol>
10 minutos	Otras actividades	<p>Se presentan las actividades extras y las preguntas de estas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Juego de roles de autoestima: explicar</li> <li>● Actividad de escucha activa</li> <li>● Mindful Eating: explicar</li> <li>● Diario de emociones: explicar + ejemplo formato</li> </ul>
5 minutos	Nombre del curso cocurricular	<p>Preguntar cómo le pondrían de nombre a la cocurricular, o qué debería tener el nombre para que les interesara.</p> <p>Mostrar las opciones que tenemos de nombre y</p>

		pedir opiniones.
5 minutos	Rifa	Se rifa la tarjeta de \$200 de Starbucks.
	Cierre	Se dan las gracias a los participantes.
<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 1 marcador de pizarrón</li> <li>● 15 copias: Formato - Dimensiones</li> <li>● 1 bolsa M&amp;Ms</li> <li>● Plumas</li> <li>● Tarjeta Starbucks</li> <li>● Botana (2 papas, galletas)</li> <li>● Presentación (power point)</li> </ul>		

**Presentación utilizada**



**Apéndice O. Fotos de la aplicación de las pruebas piloto**  
**Fotos de la aplicación de la primera prueba piloto**



**Fotos de la aplicación de la segunda prueba piloto**



## Apéndice P. Carta Descriptiva del curso

Dirección de Comunidad Universitaria  
Departamento de Salud y Bienestar.

Universidad de Monterrey

# UDEM

<b>Departamento:</b>	Departamento de Salud y Bienestar.
<b>Período:</b>	PR 20

### 1. DATOS GENERALES DEL CURSO

<b>Nombre del curso:</b>	Emotional Hacks	<b>Clave:</b>		<b>Seriación:</b>		<b>Créditos:</b>	3
<b>Tipo(s) de curso:</b>				<b>Idioma(s) en que imparte el curso:</b>	Español		

<b>Bloque:</b>	Crecimiento Personal		
<b>Habilidades:</b>		<b>Valores:</b>	
<b>Temas</b>			
<b>Competencias</b>	Socioemocionalidad		

### 2. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Descripción del curso
<p>La metodología utilizada en el curso es teórico-práctico y aprendizaje experiencial. Se busca llegar al aprendizaje significativo. Las actividades implementadas en el curso incluyen trabajo colaborativo e individual, reflexión personal y discusión grupal. También contienen trabajos escritos y proyectos como manualidades, análisis de videos y de casos, así como ejercicios prácticos.</p> <p>El docente deberá tener una licenciatura en Psicopedagogía, Psicología, Educación, Humanidades o afines, contar con conocimiento y experiencia en el tema, mostrar pasión por el mismo y motivar a los estudiantes. También deberá saber de manejo de grupos y aplicación de contenidos, así como crear un ambiente de confianza, fomentando el trabajo en equipo y la buena comunicación. Parte de su rol será el acompañamiento individual a los estudiantes, brindando orientación y seguimiento a sus necesidades, por lo que se recomienda que sea joven para que se perciba como un guía.</p> <p>Deberá contar con habilidades de liderazgo, organización, planificación, entre otras necesarias para los temas; con actitud positiva, de motivación, disposición y afecto; y con los valores institucionales.</p>

Objetivo general del curso
El alumno será capaz de incrementar sus habilidades de autoconocimiento, autoestima, identificación

Y comprensión emocional en sí mismo y en otros, expresión y regulación emocional y manejo del estrés, pertenecientes a la competencia de socioemocionalidad, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.

Descripción de contenidos y calendarización					
TIEMPO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMAS Y SUBTEMAS	ACTIVIDADES	Valores	Habilidades
1 sesión	Conocer los objetivos y políticas del curso, así como al profesor y sus compañeros de clase, con quienes trabajará a lo largo del curso.	<b>Bienvenida e introducción</b>	-Actividad de integración	Respeto Fraternidad	
Unidad 1 “Quién soy yo” Objetivo: Incrementará la conciencia de su identidad personal, con el fin de propiciar su bienestar integral.					
4 sesiones	Identificar sus fortalezas y debilidades, así como su temperamento y carácter, con el fin de conocerse de una manera más profunda, facilitando el amor propio.	<b>Autoconocimiento</b> 1. Importancia del autoconocimiento 2. Método de análisis FODA 3. La personalidad: temperamento y carácter 4. Las 5 dimensiones de la persona	- Lo que me identifica (portada libreta) - ¿Que prefieres? (Actividad grupal de integración y autoconocimiento) - Análisis FODA -Test personalidad y temperamento - Película: “The Peaceful Warrior” - Reflexión: qué es importante para mí - ¿Quién soy yo? - Las dimensiones de mi persona	Sensibilidad Verdad Libertad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introspección</li> <li>• Autoreflexión</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>

3 sesiones	Identificar cómo es su autoestima y adquirir estrategias que ayuden al desarrollo de la imagen positiva de sí mismo, para empoderarse y tener una vida de plenitud.	<b>Autoestima</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qué es la autoestima y cómo se desarrolla</li> <li>2. Tipos de autoestima</li> <li>3. Estrategias para formar autoestima saludable</li> </ol>	- Video "El circo de las mariposas" - Actividad: tipos de autoestima - Testimonio - Actividad: Cualidades - Actividad: Creencias negativas a positivas - Autoafirmaciones positivas - Carta para mí mismo	Verdad Dignidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión</li> <li>• Reconocimiento</li> <li>• Autoaceptación</li> </ul>
1 sesión	Comprender la importancia y utilidad de desarrollar las competencias socioemocionales en su vida.	<b>Importancia de la inteligencia emocional en la vida personal y profesional</b>	- Panel - Reflexión del panel: importancia de las competencias socioemocionales	Trascendencia Verdad	
<b>Unidad 2 "Bases de la inteligencia emocional"</b> <b>Objetivo: Conocer y mejorar sus habilidades básicas de la inteligencia emocional, para facilitar la relación con sí mismo, la empatía y la calidad de las relaciones interpersonales.</b>					
3 sesiones	Identificar sus propias emociones en su vida diaria, para posteriormente lograr manejarlas.	<b>Identificando mis emociones</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las emociones y sus funciones</li> <li>2. Diferencia entre emoción y sentimiento</li> <li>3. Diferencia de emociones básicas y complejas</li> <li>4. Identificar nivel de intensidad y sensación corporal de las emociones</li> </ol>	- Debate: las funciones de las emociones. - Actividad: emociones y sentimientos - Actividad: ¿Dónde siento? - Comenzar diario de emociones - Actividad: identifico mis emociones - Quiz	Trascendencia Sensibilidad Verdad Integridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar signos fisiológicos de las emociones</li> <li>• Aplicar estrategias</li> <li>• Introspección</li> <li>• Identificar intensidad de las emociones</li> </ul>



2 sesión	Desarrollar estrategias para mejorar la identificación de las emociones de otras personas, con el fin de lograr posteriormente comprenderlas .	<b>Identificando las emociones de los demás</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lenguaje no verbal</li> <li>2. Identificar emociones de los demás por medio del lenguaje no verbal</li> </ol>	- Teléfono descompuesto : caras y gestos. - Kahoot: identificando emociones en el lenguaje no verbal - Identificar las emociones de otras personas	Sensibilidad Fraternidad Pluralismo Respeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Análisis</li> <li>• Atención</li> </ul>
2 sesiones	Desarrollar habilidades para comprender el origen de sus emociones, generar autoconciencia y autoempatía, con el fin de favorecer la regulación de las mismas.	<b>Comprensión emocional</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las causas de las emociones</li> <li>2. Las consecuencias de las emociones</li> <li>3. Autoempatía</li> </ol>	- Plasmando mis emociones - “Bandersnatch de emociones” - Línea del tiempo emocional.	Libertad Sensibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introspección</li> <li>• Análisis</li> <li>• Reflexión de situaciones y sentimientos</li> <li>• Identificar pensamientos y necesidades que influyen en el sentimiento</li> </ul>

2 sesiones	Adquirir herramientas para comprender las emociones de otras personas, para favorecer la calidad de sus relaciones sociales.	<b>Comprender las emociones de otros</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender las emociones de los demás y su origen</li> <li>2. Importancia de comprender las emociones de los demás</li> <li>3. Empatía</li> <li>4. Escucha activa</li> </ol>	- Análisis de videos - Destreza empática (casos) - Tests (empatía y escucha activa) - Escucha activa - Puesta en común sobre actividad -Análisis de casos: comprendiendo a los demás	Sensibilidad Pluralismo Respeto Fraternidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa</li> <li>• Empatía</li> <li>• Análisis</li> <li>• No juzgar</li> <li>• Diálogo interpersonal</li> </ul>
Unidad 3. Gestión emocional Objetivo: Gestionar de manera más efectiva sus emociones, con el fin de alcanzar una mayor satisfacción en todas las dimensiones de su vida.					
1 sesiones	Ser consciente de cómo expresa sus emociones, y conocer la importancia de expresarlas adecuadamente, para posteriormente llegar a la regulación y expresión asertiva de ellas.	<b>Expresión emocional</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresiones verbales y no verbales</li> <li>2. Importancia de expresar las emociones y no reprimirlas</li> </ol>	- Videos de expresiones (“Just for Laugh Gags”) - Reacciones ante una emoción - Representación: reprimir o explotar. -Análisis de la expresión de mis emociones.	Libertad Respeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• “Discernimiento”</li> <li>• Reconocer las reacciones ante diferentes emociones</li> </ul>

6 sesiones	Conocer y desarrollar estrategias que propician la regulación y expresión asertiva de sus emociones, con el fin de tener mayor estabilidad emocional y toma decisiones responsablemente.	<b>Regulación emocional</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importancia de regular las emociones</li> <li>2. Apertura a sentir</li> <li>3. Evaluación de pensamientos para la regulación emocional</li> <li>4. Asertividad</li> <li>5. Estrategias de regulación emocional</li> <li>6. Regulación a través del arte</li> </ol>	- Aceptando mis emociones. - Análisis de caso grupal (video y tabla) - Cuestionando mis pensamientos - Evaluando mis pensamientos - Practicando la asertividad - Aplicación de la asertividad en mi vida - “Trumpet process” - Resolución de casos personales - Proyecto artístico	Respeto Verdad Paz Fraternidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relajación</li> <li>• Introspección</li> <li>• Análisis</li> <li>• Expresar las emociones mediante el arte</li> <li>• Identificar pensamientos automáticos</li> <li>• Evaluar pensamientos</li> </ul>
4 sesiones	Conocer y aplicar estrategias para canalizar y manejar el estrés de forma saludable, para así poder afrontar con resiliencia los problemas de su vida diaria.	<b>Manejo del Estrés</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estrés y su función</li> <li>2. Diferencia de estrés, ansiedad y miedo</li> <li>3. Importancia de manejar el estrés</li> <li>4. Estrategias para manejo del estrés</li> <li>5. Mindfulness</li> </ol>	- Video: Ted Talk estrés - Reflexión: ¿Qué detona mi estrés? - “Mindful Eating” - Compartir experiencia sobre diario. - Manejo del estrés en mi vida (situaciones estresantes) - Respiración diafragmática y reflexión - Taller de estrategias de afrontamiento al estrés	Paz Sensibilidad Dignidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Be mindful” (estar en el aquí y ahora)</li> <li>• Respiración</li> <li>• Reflexión</li> </ul>
1 sesión	Reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos durante el curso.	<b>Proyecto integrador</b>	-Proceso de producción de video para proyecto integrador	Trascendencia	

2 sesiones	Analizar y expresar los aprendizajes del curso. Concluir el curso compartiendo los aprendizajes más significativos del curso.	<b>Presentación de proyecto integrador, conclusión y cierre</b>	- Actividad: cierre de aprendizajes - Convivencia - Cierre: Despedida	Trascendencia a Fraternidad	
------------	---	---	---	-----------------------------	--

### 3. RECURSOS

Método pedagógico empleado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades teórico-prácticas, propiciadas por el aprendizaje activo del alumno.</li> <li>• Método Inductivo: buscando favorecer la intuición, observación, experimentación, análisis y comparación por parte del estudiante.</li> <li>• Aprendizaje basado en proyectos: buscar que el alumno desarrolle competencias en un enfoque colaborativo, en búsqueda de soluciones.</li> <li>• Enseñanza orientada a la acción: el alumno es orientado y apoyado en la construcción de su propia representación de la realidad, a partir de lo que ha ido viviendo a lo largo de su vida.</li> <li>• Mayéutica: guiar al alumno, por medio de preguntas, en el proceso de descubrimiento del conocimiento, para el autoconocimiento y análisis.</li> </ul>

Material / recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Proyector</li> <li>• Bocinas</li> <li>• Pizarrón</li> <li>• Marcadores de pizarrón</li> <li>• Libreta personal, recortes, colores, plumones</li> <li>• Cinta</li> <li>• Película “The peaceful warrior”</li> <li>• Post-its</li> <li>• Formatos de actividades impresos</li> <li>• Presentación Power Point, Prezi o similar</li> <li>• Pelota</li> </ul>

### 4. EVALUACIÓN

<p>La evaluación del curso se hace mediante distintas evidencias que se realizan para determinar aprendizaje de los alumnos en conocimiento y habilidades de cada tema. Estas son actividades de reflexión o que reflejan la práctica distintas habilidades.</p>
--

Se realizan 3 evidencias finales:

- Diario de emociones, donde se reflejan habilidades de identificación, comprensión, expresión y regulación emocional.
- Proyecto integrador: video de aprendizajes
- Portafolio de actividades y reflexión de aprendizajes significativos finales.

**Fechas de evaluación**

Primer parcial: pendiente  
 Segundo parcial: pendiente  
 Tercer parcial: pendiente

Final: pendiente

**Políticas de evaluación del curso**

Evaluación parcial	
Parámetros a evaluar	Factor de ponderación
<b>Parcial 1</b>	
Actividades	40%
Evidencias	60%
<b>Parcial 2</b>	
Actividades	25%
Evidencias	75%
<b>Parcial 3</b>	
Actividades	60%
Evidencias	40%
Evaluación final	
	Factor de ponderación
Parcial 1	25%
Parcial 2	33%
Parcial 3	12%
Evidencias Finales	30%

**5. DATOS GENERALES DEL (DE LOS) PROFESOR (ES)**

Nombre	Teléfono	Ubicación	Correo electrónico

## Apéndice Q. Formato de Internacionalización



### FORMATO DE INTERNACIONALIZACIÓN



#### APÉNDICE Q.

Diseño de un curso cocurricular que favorece el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Monterrey.

**Instrucciones:** Indicar, con una X o similar, si el proyecto cuenta con el indicador correspondiente. El asesor debe avalar con su firma que así sea.

#### C1 Mejores prácticas y/o resultados de proyectos similares en otras culturas

Indicadores	Documentación
1. Bibliografía y referencias internacionales	✓
2. Uso de método de Comparación	✓
3. Mejores Prácticas	✓
4. Usos y costumbres en otras culturas	✓

#### C2 Conformación de redes de contactos internacionales

Indicadores	Documentación
1. Redes de contacto electrónico	
2. Asociaciones internacionales profesionales	
3. Clientes, empresas y organismos internacionales relacionados con el proyecto	
4. Entrevistas a expertos y a personal de empresas internacionales	

#### Aprendizajes obtenidos por los miembros del equipo:

Aprendimos a realizar el diseño instruccional de un curso, fundamentado en teoría y programas efectivos, para lograr favorecer aprendizajes y desarrollo de competencias.

#### Beneficios para el proyecto:

Enriquecer el proyecto con la referencia de otras intervenciones y programas internacionales.

Firma y Nombre del estudiante

Firma y Nombre de Asesor:

Eduardo
Daniela María Guzmán Pérez
Carolina Bado Fuentes  
Ana Bula Rodríguez Amas  
Ana Karen Zertuche Narro  
 Alejandro Martínez H.

**Apéndice R. Instrumento para que la institución u organismo evalúe la intervención de UDEM**

# Universidad de Monterrey

Vicerrectoría Académica

## Instrumento para que la institución u organismo evalúe la intervención de UDEM

### Datos del proyecto y equipo de alumnos

Institución u organización en la que se realizó el proyecto. UDEM		Fecha. 14 nov 2019
Nombre del proyecto. Diseño de un curso co-curricular que favorece el desarrollo de la competencia de socioemocionalidad en los estudiantes de		
Nombre de los alumnos.		licenciatura de la universidad de Monterrey.
Daniela María Cantú Pérez		Carolina Rada Paredes
Ana Paula Rodríguez Arias		Ana Karen Zertuche Nawo.

1. Marque con una cruz "X" el recuadro que refleje más su percepción en cada inciso.

	PÉSIMO	MALO	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
a) Cumplimiento con los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Contribución de los resultados a la organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Aplicación de los resultados en la organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

d) Desempeño de los alumnos fue

				+
--	--	--	--	---

e) La labor del asesor UDEM

no tengo información

--	--	--	--	--

f) En general el Programa de Evaluación Final

				x
--	--	--	--	---

2. **Qué sugerencia tiene para la carrera, en base a la interacción con los estudiantes.**

--

3. **Aspectos positivos detectados en la ejecución del proyecto (fuerzas).**

- Búsqueda de información.
- Colaboración del equipo para los objetivos.
- Apertura y sensibilidad a la necesidad.
- Buen resultado: curso computarizado propuesto.

4. **Aspectos negativos detectados en la ejecución del proyecto (debilidades).**

- Me habría gustado ver el instrumento de Dx antes de que lo enviaran. No sé si la muestra pueda definirse para validar.
- Resultados del Dx.

5. **Comentarios Generales**

- Actitud positiva de las alumnas y disposición a crear un recurso de apoyo para los estudiantes.

Dr. Alicia Cantón O.  
NOMBRE DEL EVALUADOR: Pr. Comunidad  
Universitaria UDEM

FIRMA DEL EVALUADOR