

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN**

Efecto de la implementación de módulos de educación emocional, en el desarrollo de competencias emocionales y en el autoconcepto de estudiantes de primer año de Enseñanza Media.

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Alumnas : Elgueta Cubillos, Claudia Andrea
Lezaeta Galván, María Ximena
Sepúlveda Lillo, Lidia Elaine

Profesora guía : Marlene Romo Hermosilla

2017

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi madre, que me apoyó, acompañándome desde que decidí estudiar pedagogía, con palabras de aliento, recordándome sus propios esfuerzos y por cuidar a mis hijos.

A mi padre por su ejemplo de vida, inquieto y creativo.

A mis hermanos; Carolina, por escucharme con paciencia infinita en momentos de estrés; a Patricio, por alentarme a terminar la tarea y por su valiosa colaboración profesional.

A mis hijos Natalia y Matías, por contagiarme su alegría juvenil, motor para sobreponerme al cansancio.

A mis amigas, por sostenerme en momentos de fragilidad, en especial a Ximena y Lidia, amigas, compañeras y colegas, con quienes compartimos estos años de esfuerzo y autoexploración emocional.

Claudia Andrea Elgueta C.

Dedico este trabajo a mi madre y mis hijos, José Miguel y Sebastián, porque siempre me han alentado a continuar mi formación y a valorarme a mí misma y a mis capacidades.

A mis compañeros de magíster, por su valiosa entrega, no solo en lo académico, sino también en lo moral y afectivo

En especial, a mis amigas Claudia y Lidia, por su apoyo incalculable.

María Ximena Lezaeta G.

Dedico este proceso formativo a mis hijas Elaine, Michelle, Martina y a mi compañero de vida Ramón Antonio, por experimentar juntos, día a día, la más hermosa y desarrolladora Educación emocional.

A mi mamá y también a mi hermana Rosemarie, por su permanente apoyo hacia mis labores de madre, concediéndome una invaluable serenidad para cumplir con mis labores académicas.

A mis amigas Claudia y Ximena, por la oportunidad de abordar juntas, múltiples desafíos y aprendizajes.

Lidia Elaine Sepúlveda L.

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Claudio Molina, por su acompañamiento en nuestro proceso de aprendizaje, durante la asignatura de metodología de investigación y por su acuciosa retroalimentación como profesor informante.

Al profesor Ramón Ortiz, por constituir un valioso y solidario aporte para este proyecto de tesis, por compartir sus conocimientos y experiencia, por sus sugerencias durante todo el proceso de investigación y para la elaboración de este informe.

A Patricio Elgueta, Psicólogo clínico con experiencia en Psicología Educacional, por su preocupación, aportes y ayuda en la validación de instrumentos, así como también por sus solidarias orientaciones en apoyo al proceso de tabulación y análisis de resultados.

Al profesor Claudio Molina, por su acompañamiento en nuestro proceso de aprendizaje y por su acuciosa retroalimentación como profesor informante.

A nuestra profesora guía Marlene Romo, por su tiempo y respaldo en la elaboración de este informe final de investigación.

Al equipo directivo del Liceo José Toribio Medina y en especial a su Director, don Alejandro Guerra, quien nos permitió intervenir en la planificación anual de la asignatura de Orientación y por haber confiado en nosotras y en los objetivos de esta investigación.

A los docentes y codocente que participaron como informantes claves, aportando con su percepción sobre las mejoras que presentaron los grupos de estudiantes de la muestra, por su excelente disposición a colaborar con nuestra investigación y por permitirnos disponer en parte de su valioso tiempo.

A todas y todos los estudiantes de los grupos que participaron de la intervención educativa, ya que con su trabajo, colaboración, compromiso y progresivo desarrollo, constituyeron la evidencia de que la Educación Emocional es un aspecto relevante y posible de desarrollar en los procesos formativos de nuestro sistema escolar.

Claudia, Ximena y Lidia.

INDICE

	Páginas
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.1 Problematización	17
1.1.1 Formulación.	17
1.1.2 Fundamentación.	19
1.1.3 Justificación	20
1.1.4 Relevancia	21
1.1.5 Factibilidad	22
1.1.6 Complejidad	22
1.1.7 Delimitaciones y limitaciones	23
1.1.8 Pertinencia con el magíster cursado	24
1.2 Objetivo(s) general(es)	25
1.3 Objetivos específicos.	25
1.4 Preguntas de investigación	26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	28
2.1 Teoría, conceptos y antecedentes.	29
2.1.1 La educación emocional	29
2.1.2 Las competencias emocionales.	33
2.1.3 El Autoconcepto	37
2.2 Políticas y normativas nacionales y su vinculación con la educación emocional.	38
2.2.1 La Ley General de educación y la educación integral.	38

2.2.2	Agencia de Calidad de la Educación. Parámetros de medición	40
2.2.3	Rol de la orientación.	40
2.2.4	Currículo nacional de orientación: Eje crecimiento personal.	41
2.2.5	La Orientación en el plan de estudios.	42
2.3	Contexto institucional	44
2.3.1	Proyecto de Mejoramiento educativo (PME)	44
2.3.2	Programa de Orientación	46
2.3.3	Área de convivencia Escolar	48
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.		51
3.1	Paradigma de base.	52
3.2	Caracterización del tipo de diseño a emplear.	53
3.3	Población de referencia y muestra (teórica) bajo estudio.	56
3.4	Identificación, selección y definición operacional de las variables.	57
3.4.1	Unidad de Análisis	58
3.4.2	Variable Independiente	58
3.4.3	Variable Dependiente	58
3.4.4	Constantes durante la Intervención	59
3.5	Modelo de Análisis	59
3.6	Caracterización de categorías para análisis interpretativo.	60
3.7	Formulación de hipótesis.	63
3.8	Instrumentos y/o técnicas.	64
3.8.1	Medición del nivel de competencias emocionales	64
3.8.2	Medición del autoconcepto	65
3.8.3	Entrevistas para interpretar posibles cambios emergentes	66
3.9	Plan de análisis de los datos.	68
3.10	Descripción del trabajo de campo o de terreno	69

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	74
4.1 Presentación y análisis de resultados Cuestionario de respuesta estructurada para Estudiantes: Nivel de desarrollo de Competencias Emocionales.	74
4.1.1 Análisis estadístico de los resultados.	92
4.2 Presentación y Análisis de resultados Test psicométrico de autoconcepto PH-2 (A).	95
4.2.1 Síntesis del análisis de resultados del test psicométrico de autoconcepto PH-2 (A).	110
4.3 Análisis del discurso de las entrevistas	111
4.4 Triangulación de resultados	116
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	119
5.1 Conclusiones en relación al problema de investigación y objetivo general.	119
5.2 Conclusiones en relación a objetivos específicos	120
5.3 Conclusiones finales	123
5.4 Proyecciones del estudio	124
BIBLIOGRAFÍA	125
ANEXOS	131
Anexo N° 1: 1.1 Tablas	132
1.2 Gráficos	134
Anexo N° 2: Cuestionario de respuesta estructurada para estudiantes: nivel de desarrollo de competencias emocionales	143
Anexo N°3: Manual de Aplicación y Normas para la Escala de Evaluación	151

de Autoconcepto de Piers-Harris (adaptada) P-H 2 (A)

Anexo N°4: Pauta de entrevista semiestructurada para profesores y asistentes de la educación **168**

Anexo N°5: Programa de Orientación y educación emocional para estudiantes de enseñanza media **175**

SOLO USO ACADÉMICO

INDICE DE FIGURAS

	Página
Figura Nº 1 Contenidos seleccionados para el Marco Teórico	28
Figura Nº 2 Marco metodológico de la investigación	51
Figura Nº 3 Esquema del diseño de la investigación	55
Figura Nº 4 Modelo de Análisis de la Información	60
Figura Nº 5 Cronograma de trabajo del estudio	72

INDICE DE TABLAS

	Página
Tabla Nº 1 Estudiantes que presentan nivel de desarrollo emocional satisfactorio.	92
Tabla Nº 2 ANOVA: Análisis de varianza de un factor.	94
Tabla Nº 3 Prueba F de Fisher	94
Tabla Nº 4 Porcentaje de estudiantes de la muestra total, por cada nivel de desarrollo. Pre intervención formativa.	132
Tabla Nº 5 Porcentaje de estudiantes de G1, por cada nivel de desarrollo. Pre intervención formativa.	132
Tabla Nº 6 Porcentaje de estudiantes de G2, por cada nivel de desarrollo. Pre intervención formativa.	132
Tabla Nº 7 Porcentaje de estudiantes de la muestra total, por cada nivel de desarrollo. Post intervención formativa.	133
Tabla Nº 8 Porcentaje de estudiantes de G1, por cada nivel de desarrollo. Post intervención formativa.	133
Tabla Nº 9 Porcentaje de estudiantes de G2, por cada nivel de desarrollo. Post intervención formativa.	133

INDICE DE GRÁFICOS

	Página	
Gráfico Nº 1	Niveles de desarrollo de Competencias Emocionales en los estudiantes de la muestra total. Pre intervención formativa.	76
Gráfico Nº 2	Niveles de desarrollo de Competencias Emocionales en los estudiantes de G1 . Pre intervención formativa.	77
Gráfico Nº 3	Niveles de desarrollo de Competencias Emocionales en los estudiantes de G2 . Pre intervención formativa.	78
Gráfico Nº 4	Niveles de desarrollo de Competencias Emocionales en los estudiantes de la muestra total. Post intervención formativa.	79
Gráfico Nº 5	Niveles de desarrollo de Competencias Emocionales en los estudiantes de G1 . Post intervención formativa.	80
Gráfico Nº 6	Niveles de desarrollo de Competencias Emocionales en los estudiantes de G2 . Post intervención formativa.	81
Gráfico Nº 7	C1."Capacidad de estar abierto al mundo emocional". Variación Pre y Post intervención formativa en estudiantes de la muestra total.	82
Gráfico Nº 8	C2."Capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de la muestra total.	82
Gráfico Nº 9	C3." Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de la muestra total.	83
Gráfico Nº 10	C4. "Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de primero medio.	83
Gráfico Nº 11	C5. "Capacidad de regular la emoción". Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de la muestra total.	84
Gráfico Nº 12	C6. "Capacidad de acoger, contener y sostener a los otros". Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de la muestra total.	84
Gráfico Nº 13	Estudiantes de primero medio que presentaron cambios en sus niveles de desarrollo emocional.	85
Gráfico Nº 14	Estudiantes del Grupo muestral, que presentaron mejoras en 1 o más competencias emocionales	86
Gráfico Nº 15	Promedio categoría nivel satisfactorio, en estudiantes de primero medio, grupo muestral. Pre y post intervención.	93
Gráfico Nº 16	Descriptor de Autoconcepto Test PH-2 para G1.	95

Gráfico Nº 17	Subescala Conducta grupo G1.	96
Gráfico Nº 18	Subescala Estatus Intelectual y Escolar grupo G1	97
Gráfico Nº 19	Subescala Apariencia y Atributos Físicos grupo G1	98
Gráfico Nº 20	Subescala Ansiedad (ausencia de) grupo G1	99
Gráfico Nº 21	Subescala Popularidad grupo G1	100
Gráfico Nº 22	Subescala de Felicidad y Satisfacción grupo G1	101
Gráfico Nº 23	Resultados Descriptor de Autoconcepto Test PH-2 para G2	102
Gráfico Nº 24	Subescala Conducta grupo G2	103
Gráfico Nº 25	Subescala Estatus Intelectual y Escolar grupo G2	104
Gráfico Nº 26	Subescala Apariencia Y Atributos Físico grupo G2	105
Gráfico Nº 27	Subescala Ansiedad (libre de) grupo G2	106
Gráfico Nº 28	Subescala Popularidad grupo G2.	107
Gráfico Nº 29	Subescala Felicidad y Satisfacción grupo G2.	108
Gráfico Nº 30	Comparación del porcentaje de estudiantes movilizados grupos G1 y G2.	109
Gráfico Nº 31	Porcentaje de estudiantes movilizados del total de la muestra.	110
Gráfico Nº 32	C1."Capacidad de estar abierto al mundo emocional". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.	134
Gráfico Nº 33	C1."Capacidad de estar abierto al mundo emocional". Variación Pre y Post intervención formativa en estudiantes de G2.	134
Gráfico Nº 34	C2."Capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.	135
Gráfico Nº 35	C2."capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones" Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G2.	135

Gráfico N° 36	C3." Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción" Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.	136
Gráfico N° 37	C3." Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción" Variación pre y post intervención formativa, en estudiantes de G2.	136
Gráfico N° 38	C4. "Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.	137
Gráfico N° 39	C4. "Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G2.	137
Gráfico N° 40	C5. "Capacidad de regular la emoción". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.	138
Gráfico N° 41	C5. "Capacidad de regular la emoción". Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G2.	138
Gráfico N° 42	C6. "Capacidad de acoger, contener y sostener a los otros". Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.	139
Gráfico N° 43	C6. "Capacidad de acoger, contener y sostener a los otros". Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G2.	139
Gráfico N° 44	Cambios observados en el nivel de desarrollo emocional en estudiantes de G1.	140
Gráfico N° 45	Estudiantes de G1 que presentaron mejoras en 1 o más competencias emocionales.	140
Gráfico N° 46	Cambios observados en el nivel de desarrollo emocional en estudiantes de G2 .	141
Gráfico N° 47	Estudiantes de G2 que presentaron mejoras en 1 o más competencias emocionales.	141
Gráfico N° 48	Cambios observados en el nivel de desarrollo emocional en estudiantes de G3 .	142

RESUMEN

En esta investigación se determinó el efecto de una intervención formativa en educación emocional, en la asignatura de Orientación, en el desarrollo de competencias emocionales y en el autoconcepto de estudiantes de primer año de Enseñanza Media. Para ello se escogió e intervino, una muestra de estudiantes perteneciente al liceo mixto A-52 José Toribio Medina de dependencia municipal de Ñuñoa. Las investigadoras cumplían el rol de profesoras jefes en los grupos muestrales y de control. Estas docentes guiaron a los estudiantes en su participación de las actividades de los módulos de educación emocional, diseñados por ellas, con el objetivo de mejorar los niveles de desarrollo de competencias emocionales. Estos niveles se midieron por medio de la aplicación pre y post intervención, de un cuestionario de respuesta estructurada, paralelamente a la aplicación del test psicométrico o escala de Piers-Harris 2 (A), para medir el correlato en cuanto a cambios en el autoconcepto de los estudiantes. Los datos recogidos fueron contrastados con información obtenida a través de entrevistas aplicadas a informantes claves, tales como, docentes y asistentes de la educación, con el propósito de verificar en el análisis de sus universos discursivos, el efecto de la aplicación de los módulos de educación emocional. La triangulación de la información proporcionada por técnica e instrumentos, permite establecer la ocurrencia de cambios positivos y a la vez estadísticamente significativos en el nivel de desarrollo emocional y, observándose consecuentemente, una movilización del autoconcepto en los estudiantes que vivenciaron la intervención formativa de desarrollo emocional.

Este estudio constituye un insumo para promover acciones formativas que permitan superar una educación instructiva y avanzar a una educación integral, centrada no sólo en el desarrollo de competencias cognitivas, sino también emocionales.

Palabras claves: estudiantes-enseñanza media-educación emocional-intervención formativa-orientación-competencias emocionales-autoconcepto-formación integral.

ABSTRACT

In this research the effect of a training intervention on emotional education in the course of guidance was determined, developing emotional competences and the self-concept of students from first year of secondary education. A sample of students belonging to A-52 José Toribio Medina High School, a mixed municipal dependence of Ñuñoa, was chosen and intervened. The researchers fulfilled the role of head teachers in two groups and a control one. These teachers led students in their participation of the activities of emotional education modules, designed by them, with the aim of improving the levels of development of emotional competences. These levels were measured by applying a structured response questionnaire before and after the intervention, in parallel to the implementation of the psychometric test or scale of 2 Piers-Harris (A) test, to measure the correlation in terms of changes in the students' self-concept. The data collected were contrasted with information obtained through interviews applied to key informants, such as teachers and teaching assistants, in order to check in their universes of discourse analysis, the effect of the application of emotional education modules. Triangulation of information provided by techniques and instruments, allows both statistically significant and positive changes in the level of emotional development and, consequently, observing a mobilization of the self-concept in students who experienced the training action of emotional development.

This study provides an input to promote training actions that enable teachers to move from an instructive education to a comprehensive education, which focuses not only on the development of cognitive, but also on emotional competences.

Key words: students-secondary education-motional education-training action-orientation-emotional competencies-self-concept-comprehensive training.

INTRODUCCIÓN

“Lo importante en nuestras vidas ocurre por el impulso emocional: la adaptación, los aprendizajes, lo que hacemos, lo que valoramos, nuestra memoria, nuestra salud y....lo que pensamos. Todo ello depende de las emociones.”
Juan Casassus.

Es sabido, que la tendencia educativa aún imperante en los establecimientos educacionales de nuestro país, es producto de una herencia histórica de la educación occidental, cuya impronta marcadamente racionalista, ha potenciado una actitud de invisibilización de la dimensión afectiva, lo que ha generado y, desafortunadamente aún sigue haciéndolo, una notoria dificultad de las personas para contactarse con su ser emocional.

Según Casassus:

“La idea de escuela desde sus orígenes, ha sido anti-emocional. Lo mismo ocurre con los sistemas educativos (...). Todo lo emocional y corporal era constituyente de ser animal, las inclinaciones animales, en oposición a esa facultad superior que era su capacidad de razonar” (2015: 238).

En esta misma lógica, las personas que egresan de este sistema educativo racionalista son producto de una escuela acentuadamente mecanicista, cuya dinámica de trabajo metodológico promueve la adquisición de nuevos conocimientos a través de procedimientos y prácticas repetitivas, que fortalecen un aprendizaje principalmente memorístico, concediendo poca importancia al significado de lo que se aprende (Larreamendy, 2008).

En el mismo sentido de lo expuesto, esta escuela tiende a considerar el aprendizaje como un mecanismo para acceder y acumular información considerada

relevante para el logro de los fines a los que se orienta el proceso educativo. En tal sentido, el foco del quehacer pedagógico está centrado en el producto o resultado y no en el proceso formativo, lo que minimiza la posibilidad que los participantes puedan vivir experiencias significativas, que les permitan el desarrollo de las distintas dimensiones constitutivas de su ser.

Sin embargo, toda sociedad se encuentra permanentemente en procesos de cambio. En tal sentido, en el contexto de las reformas de los sistemas educacionales implementados en la región, en nuestro país se observan cambios favorables en relación a la búsqueda de nuevos paradigmas, que incorporen aspectos considerados claves para el desarrollo de las personas, como es la educación emocional. Este proceso se vislumbra en la Ley General de Educación, que incorpora en la educación escolar una visión amplia e integral de la formación de los estudiantes, ya que la entiende como un “proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida desde lo ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Lege, 2009).

También es relevante mencionar otras iniciativas recientes, como son los Indicadores de Calidad Educativa evaluados por la Agencia de Calidad del Mineduc, que rescata aspectos como la autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar y equidad de género. Estos nuevos parámetros de calidad, indican que al menos existe preocupación por hacer de la educación en nuestro país, un proceso que va más allá de lo meramente cognitivo; no obstante, dichas iniciativas requieren de un cambio de enfoque y de práctica global, y también particular, de cada uno de los participantes, de cada comunidad educativa a través de la implementación de estrategias organizativas y metodológicas que los favorezcan.

La presente investigación se enmarca en este contexto, bajo el alero de una profunda motivación, consistente en dar los primeros pasos para la incorporación de

la educación emocional al currículo formal, con el fin de que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para formarse como personas integrales. Así, este estudio se propuso observar los efectos de la implementación de módulos de educación emocional, en el desarrollo de competencias emocionales, en estudiantes de 14 a 16 años que cursan los niveles de primer año de enseñanza media, en las horas destinadas a la ejecución del currículo de orientación, en el eje de desarrollo personal, en el Liceo A-52, José Toribio Medina de la comuna de Ñuñoa.

El eje de desarrollo personal del currículo de orientación promueve el desarrollo de las y los estudiantes por medio del reconocimiento de que cada uno de ellos es un individuo único, original y valioso, que crece en contacto con una comunidad, que tiene las facultades de conocerse, la capacidad de proyectarse y de superarse, tomando en cuenta sus capacidades y limitaciones (Mineduc, 2015).

La intervención se estructuró bajo un diseño de investigación de tipo cuasi-experimental, en la que se implementaron ocho sesiones de Educación emocional, aplicadas quincenalmente a un grupo de estudiantes de primer año de enseñanza media, con una duración de 45 minutos. Los Módulos fueron diseñados con el propósito de desarrollar competencias emocionales en los participantes. Esta intervención fue evaluada a través de encuestas, entrevistas y el test psicométrico Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Piers y Harris, 1969, en adelante, PH), el que se ha utilizado para otros estudios cuasi-experimentales similares a este, con el fin de ver los efectos de una intervención psicológica (Page y Chandler, 1994). Dichos instrumentos y técnicas fueron aplicados a los participantes, pre y post desarrollo de los módulos de educación emocional.

El presente informe se organiza de acuerdo a cada uno de los capítulos que lo componen, de tal manera que en primer lugar se presenta el problema de investigación, luego se explicita el marco teórico que sustenta los conceptos y constructos claves que conforman el estudio, se continúa con el desarrollo del marco

metodológico en el que se encuadra el proceso de indagación realizado, seguido de la presentación y análisis de resultados, para finalizar con las conclusiones y proyecciones del trabajo ejecutado.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A continuación se detallan los aspectos que fundamentan la presente investigación, es decir, se realiza una descripción del problema a partir del cual emerge este estudio, así como de las preguntas que lo orientan, las justificaciones que la impulsan, su relevancia y factibilidad de aplicación, así como también aquellos factores que la complejizan y limitan en relación a sus objetivos.

1.1 Problematización

1.1.1 Formulación

Los sujetos que forman parte del mundo de la educación, movidos por las continuas demandas del sistema, se encuentran llamados a innovar. Como señala Fullan (2002): *“El nuevo significado del cambio educativo permanece, creo, como una valiosa obra acerca de la innovación, la implementación y el análisis del sistema social”*. Sin embargo, los esfuerzos y progresos que se realizan, se llevan a cabo primordialmente desde una perspectiva racional y, en tal condición, dichos esfuerzos generalmente no producen los resultados esperados, ya que abordan el trabajo educativo olvidando uno de los aspectos fundamentales de la constitución del ser humano, como es la dimensión emocional. Como se sabe, a estas alturas del desarrollo científico y tecnológico, así como del conocimiento de los aspectos centrales relacionados con el desarrollo humano, no hay duda acerca de lo relevante que son las emociones en los procesos vitales y de aprendizaje de las personas, como señala Bisquerra:

“Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas” (2003:125).

En tal contexto, emerge el mundo de la educación emocional, que se ha abordado de manera incipiente estos últimos años, a pesar de que se trata de un ámbito que siempre ha estado presente en el discurso educativo; quienes participamos como profesionales de la educación sabemos que no ha sido apreciado adecuadamente en la práctica. Hoy surge la valoración del clima emocional en el aula y de las buenas relaciones entre estudiante y profesor, por lo que es necesario enfocarse en este aspecto, que no se ha trabajado lo suficiente y que podría proporcionar beneficios para el desarrollo de aprendizajes más consistentes, el fortalecimiento de la autonomía y del autoconcepto, entre otras dimensiones de los estudiantes. Al respecto, hoy se sabe que debido al desarrollo de competencias emocionales es posible que se puedan generar cambios significativos en la calidad de las interacciones entre docente y estudiantes como también entre pares, lo que sin duda, se reflejaría en un mejor clima de trabajo en el aula. Como señalan Villa y Villar (1992), el clima de aula influye en la calidad de las relaciones y los aprendizajes de los estudiantes, así como en el desarrollo del trabajo docente.

Esta investigación consistió en observar los efectos de la implementación de módulos de educación emocional, para desarrollar competencias emocionales en estudiantes de primer año medio del Liceo A-52 José Toribio Medina, establecimiento de administración municipal de la comuna de Ñuñoa, a fin de valorar la posibilidad de replicarla en este y otros establecimientos similares.

En consecuencia el problema de investigación se formaliza en la siguiente interrogante:

¿Cuál es el efecto de la implementación de módulos de Educación Emocional en el desarrollo de competencias emocionales y en el fortalecimiento de un auto concepto positivo, de los estudiantes de primer año de Enseñanza Media del Liceo A-52 de Ñuñoa?

1.1.2 Fundamentación

Las bases curriculares vigentes presentan una gran distancia entre la declaración de sus fundamentos, los objetivos propuestos y la implementación práctica. La situación que se vivencia en las aulas escolares se enfoca en el aprendizaje como un proceso cognitivo, dejando la formación integral relegada a los objetivos de aprendizaje transversales, que terminan siendo abordados de modo informal y mayoritariamente dependientes del criterio de cada docente.

En la actualidad, en los liceos municipales se destinan recursos materiales para la implementación de diversas instalaciones, tales como las salas de computación, bibliotecas, aulas digitales, etc. También se provee de recursos humanos, como educadoras diferenciales para acompañamiento en las aulas, que van en apoyo de estudiantes con necesidades educativas especiales; de psicólogos educacionales, para orientar a estudiantes y profesores en relación a los diferentes estilos de aprendizajes; de psicopedagogos para la implementación de metodologías de aprendizajes y/o estudio y para incrementar el desarrollo de habilidades en los estudiantes. No obstante, todas estas medidas tampoco han generado los resultados que se esperan en cuanto a incremento de los aprendizajes y desarrollo de habilidades emocionales y sociales en los estudiantes.

Por consiguiente, se hace necesario considerar el aporte que puede hacer la educación emocional en las dinámicas de interacción y relaciones entre los actores de la comunidad educativa, principalmente estudiantes, considerando que hoy se sabe con total certeza que el mundo emocional del estudiante influye en su aprendizaje, dado que constituye la base motivacional y la plataforma desde la que opera para efectos de la disposición al trabajo y las interacciones con sus pares, docentes y las propias actividades de estudio. En suma, al tomar conciencia y desarrollar competencias emocionales mejora las posibilidades de éxito en todas las demás esferas de su desempeño como persona y como estudiante. Al entender la

emocionalidad propia, además de la emocionalidad de las personas con que interactúa, comprende lo propio y lo que le ocurre a los demás, ya que tiene elementos para tomar decisiones en tal sentido (Cassasus, 2015).

En consecuencia, el estudio se enfocó en observar y describir la importancia del desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, en el logro de la apertura de su mundo interior y a la conciencia de sí, aspectos que podrían influir en su desarrollo integral.

En síntesis, esta investigación se realizó con el fin de generar evidencias acerca de las posibles influencias que tendría la educación emocional, trabajada formalmente, en el desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes y, consecuentemente, en la mejora de la percepción de sí mismos.

1.1.2 Justificación

Hoy en día, el país se encuentra sumergido en una profunda reflexión acerca del rol de la educación pública, en la disminución de la brecha de desigualdad e inequidad social, que separa a los estudiantes egresados de establecimientos de dependencias privados y municipales.

Por otra parte, desde principio de este milenio varios estudios revelan que para obtener mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes, es gravitante el clima emocional del aula e indirectamente, también se establece que las competencias emocionales de los actores que interactúan en el aula es gravitante en el proceso del aprendizaje, pero ¿cómo influye el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes, en su desarrollo integral?

Esta investigación proporciona evidencias acerca del efecto del desarrollo de las competencias emocionales, en el desarrollo personal de los estudiantes. Dichas

evidencias, podrían sustentar decisiones que promuevan la incorporación sistemática de actividades del ámbito de la educación emocional, en primera instancia, al programa de orientación y posteriormente al currículo nacional vigente, con el propósito de contribuir desde la asignatura Consejo de Curso y Orientación al desarrollo personal integral de los estudiantes.

1.1.3 Relevancia

Esta investigación es relevante, en primer lugar para los estudiantes que se vieron directamente beneficiados con la posibilidad de desarrollar competencias emocionales, hoy en día muy poco abordada por las unidades educativas. Para los docentes que interactúan con los estudiantes y que deben enfrentar situaciones de conflicto, ya que estos- pueden minimizarse y/o abordarse de manera constructiva al tratarse de estudiantes con mayor desarrollo emocional. Para la institución educativa, que busca formar al individuo integralmente y así contribuir a disminuir la brecha de desigualdad en la escuela.

Y, por último, resulta relevante para la unidad educativa, ya que se observó como un aporte importante, orientado a reconsiderar el enfoque de la educación, centrándolo en el ser y no sólo en el saber, en la medida que el desarrollo de competencias emocionales colabora en el desarrollo integral del individuo y convierte el aula en un espacio de reducción de la desigualdad e inequidad social, al propiciar los aprendizajes tanto en estudiantes del sector público como de establecimientos privados.

Desde lo expuesto, así como de las evidencias recogidas desde el estado del arte en el área, esta investigación es pionera en su contexto y género, ya que no cuenta con referencias en esta materia en otros contextos.

1.1.4 Factibilidad

La presente investigación fue conducida por tres profesoras del área de ciencias y profesoras jefes de tres cursos de enseñanza media, del Liceo de dependencia municipal de Ñuñoa, Liceo A-52 José Toribio Medina, por tanto, la intervención se realizó dentro de la jornada laboral de cada profesora y dentro de la jornada estudiantil de los jóvenes. Para ello se contó con la aprobación del equipo de gestión de dicho establecimiento.

Las investigadoras, además, cuentan con formación en el área y, por tanto, son competentes para construir, desarrollar y guiar módulos de educación emocional para jóvenes, escoger instrumentos de evaluación, procesar la información levantada e interpretar los datos obtenidos.

Los instrumentos de evaluación sicométrico, encuestas y módulos de educación fueron validados por un grupo de expertos del área de la psicología y de la pedagogía, respectivamente.

1.1.5 Complejidad

La mayor complejidad que enfrenta un investigador en el campo de las emociones y la educación, es la disponibilidad de un precario cuerpo teórico práctico que sustenta el problema a investigar, ya que existen pocos estudios al respecto, tal como refiere Goleman (1995), en los últimos 15 años se ha producido una gran cantidad de estudios científicos sobre las emociones; sin embargo, tan solo recientemente se le ha dado la merecida importancia a las competencias emocionales en el contexto educativo (citado por García, 2012).

Otro factor que revistió especial complejidad en el desarrollo de esta experiencia, se relacionó con la posibilidad de lograr el desarrollo de competencias

emocionales a través de módulos de actividades de educación emocional realizados en una hora pedagógica (45min.), a estudiantes adolescentes, de 14 a 16 años, dado que son éstas las condiciones que proporciona el sistema escolar público actual, para la asignatura de Orientación.

Por último, pero no menos importante, dentro de esta complejidad, se encontró la definición de los instrumentos y técnicas para evaluar la implementación de los módulos de educación emocional. Bisquerra (2003) dice, al respecto:

“La evaluación de programas de educación emocional es un aspecto clave para pasar de la intervención a la investigación. La novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional”.

En suma, en la educación emocional se ingresa al mundo subjetivo del estudiante y, para poder mirarlo, se debe estar dispuesto a abrir una o más ventanas a lo nuevo.

1.1.6 Delimitaciones y Limitaciones

La necesidad de educación emocional atraviesa a todos los estamentos que conforman una comunidad educativa: estudiantes, padres, apoderados, profesores, directivos, administrativos y paradocentes; sin embargo, por razones de factibilidad, y por tratarse de un primer acercamiento, este estudio sólo se centra en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto, esta investigación se realizó con una muestra intencionada de dos grupos de estudiantes pertenecientes a dos cursos de primer año medio, más otro grupo integrante de otro primero medio que se utilizó como grupo control, todos pertenecientes al Liceo A-52 José Toribio Medina, establecimiento

educacional humanístico científico, de administración Municipal de la comuna de Ñuñoa de la Región Metropolitana de Santiago.

Tal como se señala más arriba, el propósito fue implementar actividades de educación emocional en una hora-pedagógica, destinada a la asignatura de orientación. Para ello se realizaron observaciones previas y posteriores a la implementación de las actividades, con el fin de describir la diferencia de desarrollo de competencias emocionales, además de determinar el efecto que éstas pueden tener sobre las dimensiones del autoconcepto en los estudiantes intervenidos.

Complementariamente se recogieron las apreciaciones de docentes, psicólogo y orientador del mismo establecimiento, acerca de los cambios presentados por los estudiantes, tanto a nivel grupal como particular.

Por consiguiente, se pretendió que desde la particularidad de las conclusiones emanadas de esta investigación, sea posible aportar con información valiosa que pueda ser observada y/o contrastada por otras instituciones educativas, en contextos similares.

1.1.8 Pertinencia con el magíster cursado

En esta investigación se abordan tópicos acerca de la relevancia de la educación del ser emocional, de la apertura al mundo emocional y del desarrollo de competencias emocionales, dentro del proceso educativo, entendido como un camino de formación integral del ser humano. Con este enfoque, se han tomado todo los conceptos y fundamentos aprendidos en el programa del Magíster en Educación Emocional.

En consecuencia, se realizó esta investigación para generar evidencias que sustenten la posibilidad de incorporar la educación emocional en el eje de *desarrollo*

personal, del currículo nacional de Orientación que se aplica a educación media en la institución en la trabajan las autoras de este estudio, en apoyo al esfuerzo que realizan los establecimientos educacionales en pos de un desarrollo integral de sus estudiantes.

A continuación se presentan los objetivos generales y específicos, junto a las preguntas que dirigieron esta investigación.

1.2 Objetivo general

Determinar el efecto del diseño, la implementación y evaluación de módulos de educación emocional, en el desarrollo de competencias emocionales y la mejora del autoconcepto, en estudiantes de primer año de Enseñanza Media, del Liceo A-52, José Toribio Medina, de la comuna de Ñuñoa.

1.3 Objetivos específicos

En los estudiantes que formaron parte de la muestra, antes y después de la intervención, se pretendió:

- ❖ Establecer el nivel de desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes.
- ❖ Determinar el autoconcepto en los estudiantes, según escala de Piers Harris.
- ❖ Contrastar resultados de la información obtenida de los estudiantes con la opinión de terceros.
- ❖ Establecer si las diferencias observadas en las mediciones pre y post intervención son estadísticamente significativas.

1.4 Preguntas de investigación

1.4.1 ¿Existe relación entre la implementación de módulos de educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes?

¿Todos los estudiantes de un mismo curso, presentan el mismo nivel de desarrollo de competencias emocionales?, ¿es posible observar diferencias significativas en cuanto al desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, al término de una experiencia de 8 sesiones de educación emocional?

1.4.2. ¿El desarrollo de competencias emocionales afecta el tipo de autoconcepto de los estudiantes?

¿El desarrollo de competencias emocionales afecta el autoconcepto en su dimensión conductual de los estudiantes?, ¿El desarrollo de competencias emocionales afecta su autoconcepto en su dimensión cognitiva?, ¿El desarrollo de competencias emocionales afecta la percepción acerca de sus estados de ansiedad?, ¿El desarrollo de competencias emocionales afecta su percepción del éxito en las relaciones con los otros?, ¿El desarrollo de competencias emocionales afecta el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales?

1.4.2 El desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes ¿puede ser percibido por terceros?

Los profesores de asignaturas con mayor carga horaria, el orientador y el psicólogo del liceo, ¿Perciben algún cambio en los grupos intervenidos?

1.4.3 ¿Existe una relación entre la implementación de módulos de educación emocional y los posibles cambios presentados por los estudiantes?

¿Existe una relación entre la implementación de módulos de educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales medidas en los estudiantes de los grupos de intervenidos?, ¿Existe una relación entre la implementación de módulos de educación emocional y el cambio en las dimensiones del autoconcepto medidas en los estudiantes?

A modo de cierre del presente capítulo se puede señalar que su realización permitió al equipo investigador precisar el marco de actuación, así como los fundamentos más relevantes para efectos de respaldar la relevancia, complejidad y pertinencia de su implementación.

A continuación se realiza una contextualización de las bases teóricas que tuvieron como propósito dar a esta investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitieron respaldar el abordaje del problema.

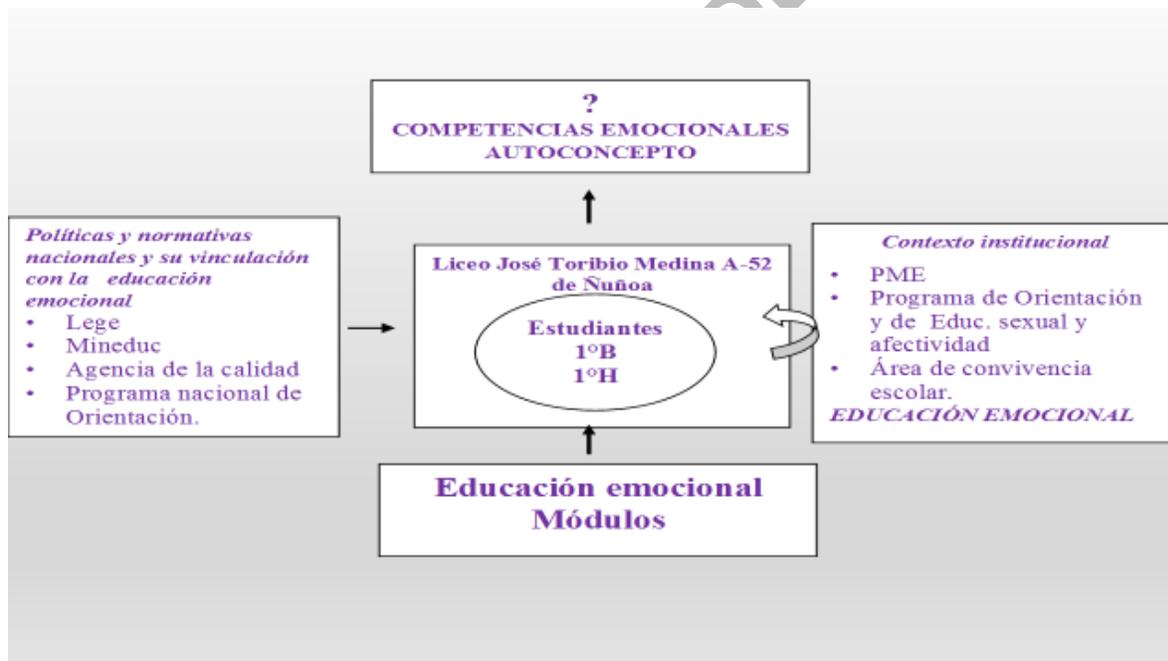
SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se abordarán los principales aspectos vinculados a las bases conceptuales y teóricas que sustentan el estudio.

Considerando que la presente investigación se propone averiguar el efecto de la aplicación de módulos de educación emocional a estudiantes de primer año de enseñanza media, en el desarrollo de sus competencias emocionales y en las dimensiones del autoconcepto, el siguiente esquema (Ver Fig. N°1) intenta representar la complejidad en las interacciones de los factores que afectan a los estudiantes de los cursos en estudio.

Figura N° 1: Contenidos seleccionados para el Marco Teórico



Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, tomando en cuenta el esquema precedente, a continuación se analiza cómo surge la educación emocional, las competencias emocionales y el autoconcepto; además, se desarrolla la información de contexto y se revisa la

existencia de antecedentes, junto con los temas propios de la política pública y normativa atinente al tema de estudio en nuestro país.

2.1 Teoría, conceptos y antecedentes.

2.1.1 La educación emocional

Para dimensionar cómo surge la educación emocional tenemos que revisar los cambios de enfoque de la educación, desde sus disciplinas auxiliares que la nutren, la psicología del aprendizaje y sociología.

Desde mediados de los años 80 hasta hoy, la educación ha transitado desde un paradigma racional-positivista, en el que la mirada de la psicología del aprendizaje fue dominada por la psicometría, que mide coeficiente intelectual (CI), como único predictor de éxito académico y personal, como lo declaran Herrnstein y Murray (1994), hasta un paradigma holístico en el que el individuo posee múltiples dimensiones o inteligencias (Gardner, 1983) y, entre ellas, la inteligencia emocional, que se ha vuelto el nuevo predictor de éxito personal y académico como lo explicita en su obra Goleman (1995). En palabras de Mayer, Salovey y Caruso (2000), se puede concebir la inteligencia emocional, como mínimo, de tres formas: como movimiento cultural, como rasgo de personalidad y como habilidad mental.

Dentro de la lógica de la psicometría del CI, se encuentran por ejemplo, los instrumentos de evaluación estructurados, con ítems de selección múltiple, como la antigua prueba de aptitud académica PAA, la actual prueba de selección universitaria PSU y las pruebas de selección múltiple que se usan aún en las escuelas.

Y dentro de la lógica de un enfoque multidimensional del individuo se encuentra la Ley General de Educación (Lege, 2009), que declara una educación que tiene como finalidad alcanzar desarrollo espiritual, entendida como un “proceso de

aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”.

De modo que asistimos hoy a un sistema escolar que presenta estos dos paradigmas subsistiendo en diferentes niveles y en tensión. Estos paradigmas se manifiestan en la escuela, a través de lo práctico materializado en las formas de evaluar, disciplinar y ejecutar el currículum al interior de las instituciones educacionales, desde un paradigma racional-positivista, y desde un paradigma holístico las aspiraciones de la Lege y lo que declara hoy la Agencia de la Calidad.

En el marco de esta tensión esta investigación se hace cargo de evidenciar el rol de la educación emocional en el eje de desarrollo personal del currículum nacional de orientación 2016.

En el contexto nacional, el 2003 sale a luz el libro “La escuela y la (des)igualdad”, en el que el sociólogo y filósofo Juan Casassus expone reveladores resultados del “Primer estudio internacional comparativo en lenguaje y, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica”, el PEIC, proyecto colaborativo integral comunitario, encargado por la Unesco, en el que se estudió a catorce países de América Latina entre los años 1995 y el 2000. A partir de los resultados de esta investigación multifactorial se concluye que la escuela no necesariamente reproduce la estructura social y su desigualdad, sino que puede también reducirla y el factor interno de la escuela es más relevante que el factor externo en ello. Al analizar el factor interno de la escuela se releva entre otros componentes, la labor del profesor en el aula, al establecer vínculos afectivos con sus estudiantes y generar un clima propicio para el aprendizaje. Nace de esta forma, en este autor, la convicción de que la educación emocional es la respuesta a la demanda, de un aula que haga la diferencia entre una escuela que mantiene la desigualdad o la disminuye.

Pero ¿desde cuándo se comienza a hablar de educación emocional? Según Perez-González y Pena (2011): “en la literatura psicopedagógica, el término «educación emocional» aparece por primera vez en el año 1966, en la revista *Journal of Emotional Education*, la cual fue editada sólo hasta 1973 por el *Institute of Applied Psychology* de Nueva York. En esos años, la educación emocional se concebía principalmente como la aplicación educativa de los principios de la terapia racional-emotiva, la cual, grosso modo, da pautas para controlar los pensamientos irracionales o automáticos que muchas veces tenemos y que entorpecen nuestro bienestar emocional y nos llevan a tomar malas decisiones”.

Para Casassus, en cambio la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales y al respecto dice que:

"en la educación emocional, el maestro es uno mismo. La palabra educación, en su sentido original de e-ducare (sacar hacia fuera), logra su expresión más clara en la educación emocional, donde cada alumno debe buscar en sí mismo el contenido real de la enseñanza. Los profesores son solo guías que dan mapas, crean las condiciones y dan orientaciones para facilitar el aprendizaje, pero el trabajo de comprender esto es un trabajo personal de cada uno, niño o adulto" (Casassus, 2015).

Trabajo que se da en la medida que se considera importante el rol que cumplen las emociones en el proceso educativo de enseñanza aprendizaje. El proceso educativo debe tener en cuenta la predisposición del individuo hacia el aprendizaje (Bruner, 1960), lo que de una u otra manera implica el carácter emocional con que se asume el aprendizaje en sí mismo.

La adquisición, transformación y evaluación que Bruner consideró que el aprendizaje involucra como procesos casi simultáneos, implican una acumulación de

experiencias que son interpretadas y “comprendidas”, las cuales están inseparablemente unidas a lo que las personas son y sienten (Bisquerra, 2005).

En consecuencia no hay aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000, citado por Casassus, 2015), llegando a ser, las emociones, factores determinantes en la promoción u obstáculo del desempeño académico, así como también influyen las necesidades y los intereses del estudiante. De esta manera, según García (2012), debe considerarse que el aprendizaje es el producto cultural de dos dominios que confluyen: el factor racional o cognitivo y el emocional o afectivo, de modo que es difícil, sino imposible, separar lo que corresponde a uno u otro dominio.

Dentro de la disciplina de la neurociencia Maturana, premio nacional de ciencias 1994, explica la relación entre lo racional y lo emocional de la siguiente manera

"En general, tratamos lo racional como si fuera un fundamento universalmente válido para todo lo que hacemos. Y no es así. Porque todo sistema racional está basado en premisas aceptadas a priori, de forma arbitraria, desde las preferencias personales. En el fondo somos seres emocionales que buscamos validar racionalmente esas emociones. Esto es efectivo incluso en ámbitos tan "fríos" o "abstractos" como la matemática y las ciencias exactas, pues las premisas fundamentales, los puntos de partida, uno los acepta porque quiere hacerlo, los hace por motivos emocionales, no racionales (Maturana, 2016).

Si lo emocional subyace a la validación racional, la educación emocional nuevamente se vuelve relevante, en tanto lo emocional se vuelve el contexto de las decisiones de las premisas fundamentales que se aceptan a priori. Entonces la educación del ser emocional adquiere mayor relevancia, si es a partir del ser emocional que se aceptaran aquellas verdades que se considerarán fundamentales.

Desde estos fundamentos, las investigadoras de este estudio, han diseñado módulos de educación emocional que propiciarán a los estudiantes experiencias que les permita desarrollar las competencias emocionales que, a continuación, se definen.

2.1.2 Las competencias emocionales.

Para J. Casassus (2015), las competencias que se desarrollan en la educación emocional tienen sus raíces en la inteligencia intrapersonal e interpersonal que describe Gardner (1983). En palabras del autor:

“Por una parte, se fundamentan en el desarrollo de la conciencia emocional o inteligencia interpersonal. Trabajar consigo mismo, en primera persona singular, es la manera de aprender las distinciones del mundo emocional, es una condición para poder percibir las en los otros (...) Por otra parte, el desarrollo de la comprensión emocional o la inteligencia interpersonal es lo que permite trabajar eficazmente con otras personas. Así como la conciencia emocional me permite conocerme, comprenderme y actuar conscientemente, la comprensión emocional me permite conocer, comprender, vincularme y actuar positivamente con los otros.”(Casassus, 2015: p154-155).

De modo que todos pueden desarrollar las competencias emocionales en tanto se abren conscientemente al espacio emocional.

Para J. Casassus(2015), las competencias emocionales son:

- i. La capacidad de estar abierto al mundo emocional; en palabras del autor es *“una actitud básica de valoración de lo emocional, es decir, estar interesado por conocer y apreciar el espacio de lo emocional y en apertura para explorarlo”*(Casassus, 2015: 162) y detalla que en este dominio es posible distinguir las siguientes acciones:

- a. Reconocer la existencia del mundo emocional
 - b. Saber atribuir importancia a lo emocional por el lugar que ello ocupa en nuestra vida;
 - c. Comprender el mundo emocional como un puente entre el “adentro” y el “afuera” Ser sensible al sentimiento propio y el de los otros;
 - d. Valorar el bienestar emocional;
 - e. Búsqueda de intimidad con otros, estar dispuesto a compartir experiencias emocionales; y
 - f. Apertura a dar y recibir afecto
- ii. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones; que para el autor es “*el proceso de establecer contacto con lo que me sucede y cómo me sucede*” (Casassus, 2015). También la describe como “el darse cuenta” de lo que me sucede y de cómo me sucede, poder sintonizar conscientemente con las emociones. Aquí el autor alude a una gradual toma de consciencia respecto del propio mundo emocional que se experimenta a diario, para llegar a una comprensión, tanto del propio mundo emocional como del mundo de otros. En palabras del autor, esta toma de consciencia permite darse cuenta de:
- a. El propio cuerpo y sus claves emocionales;
 - b. El cuerpo del otro, su expresión facial, posturas, gestos, tonos de voz;
 - c. La vivencia general de lo emocional;
 - d. Las fantasías y bloqueos que nublan o automatizan nuestra mirada y nuestro actuar; y
 - e. Las atmósferas emocionales. La capacidad de ligar emoción y pensamiento;
- iii. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional; para Casassus esta es la capacidad de unir las

competencias emocionales a las competencias de pensamiento, aumenta la capacidad de ver, de razonar lógicamente, de emitir juicios, de generar acciones.

- iv. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional; para el autor esta competencia implica haber adquirido una capacidad de conocer entre otras cosas, las siguientes:
 - a. Las circunstancias que gatillan las emociones en uno mismo y en los otros.
 - b. Los pensamientos e imágenes que las complementan y sostienen. Ver cuál es el contenido de los pensamientos que sostienen la emoción. ¿Qué es lo que dicen? En las emociones que hacen sufrir, podremos ver que allí hay dolores que han quedado registrados y que frecuentemente no se quieren ver. Hay contenidos de pensamientos que no se quieren ver porque producen dolor. Tanto es así que se prefiere reprimir; y
 - c. La historicidad del emocionar. Las emociones se gatillan cuando ocurren ciertos eventos. Tienen como contenido el recuerdo de algo que ha ocurrido en el pasado y que se tiene grabado en la mente y en el cuerpo. Cuando duele, se trata de un contenido que se ha reprimido y enviado al inconsciente. Pero no por estar en el inconsciente no tienen influencia sobre quienes las experimentan.

- v. La capacidad de regulación emocional; para este autor la emoción es una energía vital y en tanto energía vital no presenta cualidad positiva o negativa, sino que se trata de energía vital que entrega información valiosa sobre el individuo y su entorno. Además afirma que: *la regulación emocional es algo que se hace internamente. Se lo puede hacer a partir del momento en que percibimos una emoción. La regulación emocional es un proceso interno que ocurre en tres momentos:*
 - a. *La toma de conciencia;*
 - b. *El reconocimiento; y*

c. *La domesticación de la emoción*” (Casassus, 2015: 173).

El autor describe cómo desde el momento en que el sujeto es capaz de reconocer una emoción, nombrándola y discriminando su intensidad a la luz de la consciencia, la emoción es susceptible de ser objetivada, volviéndose un instrumento rico en información acerca de sí mismo y de su entorno. De esta forma se puede decir que se cuenta con tres instrumentos valiosos para domesticar la emoción: la consciencia, el cuerpo y la mente.

- vi. La capacidad de modular y expresar la emoción; para Casassus esta capacidad es *“la expresión de la emoción hacia fuera, expresada en una acción. La modulación es más adecuada en la medida que la persona entra en la madurez emocional, porque la persona emocionalmente madura es capaz de separarse de su actitud reactiva. Es decir, es capaz de separar su reacción emocional de aquello que está observando y percibiendo. La modulación es necesaria para poder expresar las emociones equilibradamente, sin inhibirlas y sin desbordarse. (...) es una manera de habitar las emociones que permite un bienestar y una tranquilidad que proviene de no actuar compulsivamente y de no proyectar en otros los que sentimos”* (Casassus, 2015: 176).
- vii. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro; se trata de la capacidad de empatizar con el otro y para el autor esta capacidad pasa por acoger compasivamente al otro en su sufrimiento, libre de juicios acerca de lo que el otro relata o siente. Contener es conectar con el otro, acompañar en la resolución de los nudos del problema que genera el sufrimiento del otro, de modo que éste sienta una verdadera compañía. Y sostener es tener la energía y entereza para mantener esta contención en el tiempo hasta que el otro esté libre de sufrimiento.

A través de la experiencia vivida en los módulos de educación emocional, las investigadoras esperaron constatar cambios en el desarrollo las competencias

emocionales y en las dimensiones del autoconcepto que mide la escala de Piers Harris en los estudiantes de primer año medio.

2.1.3 El Autoconcepto

Según Cardenal y Fierro (2003:57), el autoconcepto consiste en un:

“conjunto de juicios, tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo. En él se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Aunque a menudo se usan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta en rigor constituye el elemento valorativo dentro del autoconcepto y del autoconocimiento”.

Las investigadoras, para evaluar el cambio del autoconcepto experimentado por la muestra de estudiantes utilizaron el test Escala de Evaluación de Autoconcepto de Piers-Harris (adaptada) P-H 2 (A), adaptado por María Elena Gorostegui (2010), para adolescentes de 11 a 19 años en el contexto cultural chileno.

María Elena Gorostegui (2010:42) refiere que la definición de autoestima que ofrecen los autores del test PH se sitúa en la perspectiva fenomenológica y rogeriana, que define el término como *una configuración organizada de percepciones de sí mismo que puede ser concienciada* (Piers, 1967; 1976; 1984; Piers y Herzberg, 2007). Sobre esa base, Piers define el autoconcepto, *“como un set relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo”*. Estas auto percepciones, dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen efectos motivacionales sobre la conducta.

De acuerdo a los postulados teóricos de los autores del test, los individuos mantienen una visión relativamente consistente de sí mismos, que se desarrolla y estabiliza durante la niñez. El autoconcepto puede cambiar en respuesta a cambios

ambientales o del desarrollo y se forma a partir de lo biológico y de lo cultural, pero básicamente desde lo ambiental, contextual e interaccional, primariamente durante la niñez por la interacción con el ambiente y por actitudes y conductas de los otros, por lo que desde este punto de vista, es posible que el trabajo y desarrollo de competencias emocionales se constituya en un factor de movilización del autoconcepto (Gorostegui, 2010:44, 45.)

2.2 Políticas y normativas nacionales y su vinculación con la educación emocional.

2.2.1 La Ley General de educación y la educación integral

La Ley General de Educación (en adelante Lege), corresponde a la Ley 20.370 que entró en vigencia el año 2009, derogando a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Loce) en lo referente a la educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación superior).

La Lege constituye el cimiento de la normativa educacional chilena, por lo que resulta de especial importancia destacar que ella establece que el proceso educativo debe operar de modo integral, dando un espacio especial al desarrollo personal, afectivo y valórico del individuo, así como de habilidades para su interacción con otros, ya que divide sus objetivos en dos ejes que expone en paralelo y que corresponden, por una parte, al *ámbito personal y social* y por otra parte, al *ámbito del conocimiento y la cultura*.

Estos aspectos son visibles desde el inicio del documento, en su artículo segundo del título preliminar, normas generales, en el que se señala lo siguiente:

"La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar

su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país" (Lege, 2009).

En cuanto a los estudiantes de Enseñanza media, sector en el que se situó esta investigación, la Lege señala como uno de sus primeros objetivos, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan, en relación al ámbito personal y social, alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable. Lo anterior muestra una importante iniciativa por parte de la autoridad para fomentar el desarrollo humano con una mirada mucho más amplia y que no sólo pondere la apropiación de conocimientos y el acervo de habilidades cognitivas.

A partir de la Lege, emanan las bases curriculares, definidas como el conjunto de Objetivos de Aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) coherentes con los objetivos generales establecidos en dicha ley por ciclo o por año para los niveles de educación parvularia, básica y media. Las Bases Curriculares contemplan Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, así como Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo. En las bases curriculares se hace hincapié en que la educación debe contribuir a forjar en los estudiantes, el carácter valórico regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal (Decreto 254, 2009). Estos principios de carácter ético que deben enmarcar la experiencia escolar, fueron concordados por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad y Equidad de

la Educación (2006), reafirmando los de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación de 1994.

2.2.2 Agencia de Calidad de la Educación. Parámetros de medición.

La Agencia de Calidad de la Educación es un organismo, relativamente nuevo para la educación en Chile, que surge a partir de la Ley N° 20.529 y que crea el Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, con el propósito de evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo estudiante tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, los Indicadores de Calidad Educativa evaluados por la Agencia de Calidad, son el Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y Formación ciudadana, Hábitos de vida saludable, Asistencia escolar, Retención escolar y Equidad de género. Estos nuevos parámetros de calidad, indican una notable iniciativa para hacer de la educación en Chile, un proceso que va más allá de lo meramente cognitivo. En consecuencia, un área que toma gran relevancia en la aplicación de varios de los aspectos considerados como indicadores de calidad, es la orientación de los estudiantes, al interior de los establecimientos educacionales, materializada en la asignatura que lleva el mismo nombre.

2.2.3 Rol de la orientación

Según Bisquerra y Álvarez, la orientación se define como: *"un proceso de ayuda continuo y sistemático (...), en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida y de potenciar el desarrollo de la personalidad integral"* (Bisquerra y Álvarez, 1998).

Por una parte, la orientación es un aspecto que va de la mano con el proceso educativo, ya que se encuentra presente en todas las asignaturas y experiencias de

aprendizaje de los estudiantes. Se trata de una línea de trabajo que involucra las distintas áreas de acción al interior de un establecimiento educacional, con el fin de favorecer el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y su crecimiento como seres tanto individuales como sociales.

Por otra parte, se entiende por Orientación una asignatura específica del currículum, cuya función es fortalecer el desarrollo de los propósitos formativos en el área, pero con la particularidad de constituir un espacio privilegiado, y específicamente diseñado, para alcanzar estas metas de manera sistemática y planificada.

Los aprendizajes de Orientación involucran procesos personales y actitudinales y no sólo el dominio de conocimientos y habilidades. Se trata, por lo tanto, de procesos que pueden ser desarrollados de acuerdo a distintos ritmos que no es oportuno forzar

2.2.4 Currículo nacional de orientación: Eje crecimiento personal

Las bases curriculares de Orientación están organizadas en cuatro ejes temáticos. Estos constituyen las dimensiones en torno a las cuales los objetivos de aprendizaje están agrupados. Dichos ejes son: crecimiento personal, relaciones interpersonales, participación y pertenencia, y trabajo escolar.

El eje de crecimiento personal, promueve el desarrollo individual de los estudiantes, a partir del reconocimiento de que cada uno de ellos como individuos únicos, originales y valiosos, que crecen en contacto con una comunidad, que tienen la facultad de conocerse y la capacidad de proyectarse y superarse tomando en cuenta sus capacidades y limitaciones. Desde esta perspectiva, se busca el conocimiento y la valoración de sí mismo y de los demás; el reconocimiento de las

emociones y sus formas de expresión, el desarrollo y cuidado de la afectividad y sexualidad, así como la promoción de la vida saludable.

Los objetivos del eje de crecimiento personal se organizan en cuatro áreas: conocimiento de sí mismo y valoración personal, desarrollo emocional, afectividad y sexualidad, vida saludable y autocuidado.

Particularmente el área de desarrollo emocional intenciona la capacidad de contactarse consigo mismo y con los demás a través de la comprensión y comunicación de los propios sentimientos y emociones, como de aquellas vivenciadas por otras personas. A su vez, los objetivos de esta área promueven que los estudiantes comprendan la influencia de las emociones en sus ideas, comportamiento y relaciones, y que logren desarrollar la capacidad de integrarlas en función del desarrollo personal y la relación con los demás. Es precisamente en esta área donde esta investigación de tesis de magister, pretende constituir un aporte que vaya en apoyo a los docentes encargados de aplicar programas de orientación, ya que existe la convicción por parte de las investigadoras, que dichos profesores, al igual que los orientadores, presentan un precario desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar la implementación de actividades de carácter emocional, por lo que, generalmente, recurren al sentido común y a los conocimientos adquiridos de modo informal.



2.2.2 La Orientación en el plan de estudios

La asignatura de Orientación constituye un elemento del currículum nacional que pretende contribuir al fortalecimiento de la formación en el sentido que ha inspirado a la Ley General de Educación, cuyo espíritu le confiere a la educación escolar, una noción de calidad amplia e integral. Según las bases curriculares de orientación, esta asignatura debe constituirse como *“un espacio para que las y los estudiantes puedan elaborar y reflexionar en torno a aspectos y dimensiones*

relevantes y significativas en sus experiencias de vida. Esto involucra tanto los intereses, inquietudes y necesidades que las alumnas y los alumnos manifiesten como las condiciones, situaciones y experiencias que les planteen interrogantes o desafíos en términos de su bienestar y desarrollo personal, ético, social y/o afectivo” (Mineduc, 2015).

En el Plan de Estudios se destina un tiempo mínimo anual para abordar objetivos de Orientación, que debe impartir el profesor jefe. Esto porque se considera que algunos de estos objetivos requieren actividades específicas y espacios propios que faciliten el diálogo y la reflexión sobre los temas tratados, por lo que no sólo es suficiente abordarlos de modo transversal mediante su incorporación en las otras asignaturas; sin embargo, este tiempo que corresponde a una hora pedagógica semanal, en la práctica debe compartirse con sesiones de Consejo de Curso, ya que esta actividad también cumple un rol que no debe desplazarse, debido a que *“promueve la comunicación y crecimiento (...) y se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso, constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones, proyectos propios y de servicio a otros (...)”* (Mineduc, 2006). A pesar de la importancia que posee esta actividad, ésta no recibe asignación horaria dentro del plan de estudios y en la experiencia de las investigadoras, se ha observado, que la mayoría de los establecimientos educacionales tampoco asigna horas de libre disposición, por lo que la única forma para llevar a cabo tanto las actividades de Orientación, como las de Consejo de Curso, es realizarlas de modo alternado, es decir, semana por medio.

Por otra parte, como toda asignatura, orientación requiere de ser evaluada; para lo cual, el plan de estudios contempla la evaluación con un carácter formativo, es decir, no supone que sea traducida a una calificación, sino que cumpla la importante función de *“...proveer información relevante respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje planteados en las bases*

curriculares, con el fin de reconocer sus necesidades formativas y, sobre esta base, entregar la retroalimentación necesaria para adoptar decisiones pedagógicas" (Mineduc, 2015).

2.3 Contexto institucional

2.3.1 Proyecto de Mejoramiento educativo (PME)

Los estudiantes del liceo respecto de su estrato socio-económico, presentan un índice de vulnerabilidad de 70,74 %, y viven en distintas comunas como Puente Alto, La Florida, Peñalolén, Macul, etc. Muy pocos alumnos pertenecen a la comuna de Ñuñoa, por lo tanto, el asistir a este liceo, tiene un valor de superación para ellos y sus familias.

Los estudiantes intuyen que el liceo, es decir, las personas que interactúan con ellos, docentes, para-docentes, auxiliares, directivos, hacen esfuerzos para mejorar las condiciones actuales, en este contexto es importante destacar las relaciones e interacciones entre las personas.

"Para comprender la complejidad de los procesos educativos es necesario percibir las relaciones que existen entre lo que ocurre en la escuela y factores tales como el desarrollo cultural, económico y social; y también percibir las interrelaciones con lo que ocurre al interior de la escuela misma y del aula. En suma no se puede mirar el rendimiento sin observar al mismo tiempo varios ámbitos y niveles de análisis: el contexto externo, el ambiente interno, la situación en que están los actores, el rol que juegan" (Casassus, 2003:236).

De esta manera es que los estudiantes se sienten motivados a superarse tanto social y culturalmente, existe una buena relación entre los distintos estamentos del liceo y el alumnado, de cooperación, afecto y apoyo. Los estudiantes sienten que

pueden contar con sus profesores, para-docentes y en general todos los integrantes de la comunidad educativa, respecto a ser apoyados en su actividad académica y emocional, se conecta con el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), el cual abarca las áreas de gestión pedagógica, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos.

Desde la gestión pedagógica los estudiantes tienen claro cuál es la dirección por la que han optado los docentes respecto del aprendizaje y que corresponde a la visión teórica que propone el Mineduc, *"proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas"* (LEGE, 2009).

Los estudiantes cuentan con el apoyo de manera permanente del director, y el equipo técnico está en permanente monitoreo de las actividades de los estudiantes junto a sus profesores. Existe además apoyo de las profesoras diferenciales dentro del aula, a estudiantes con problemas cognitivos. Se hace un análisis de las gestiones realizadas con los estudiantes, en instancias de reuniones quincenales, por parte de los profesores de asignatura y profesoras diferenciales.

En las instancias de reuniones de departamentos y consejos de profesores, se da cuenta de que este apoyo no es suficiente, produciendo gran frustración pues no se evidencian avances significativos en el desarrollo de competencias académicas; se reflexiona sobre esto, pero se aborda desde la perspectiva racional. Es aquí donde se evidencia la importancia de la educación emocional por parte de todos los estamentos del liceo para abordar al estudiante de manera integral como lo declara su misión *"El liceo José Toribio Medina, educa formando alumnos íntegros, autónomos en su quehacer académico..."* (PEI, 2005), y también instalar en la comunidad educativa la importancia de incluir la educación emocional de manera transversal en las relaciones interpersonales de todos los estamentos del liceo, el

equipo de gestión y en general de toda la comunidad educativa, que vea al estudiante en su dimensión completa, una persona racional y emocional.

Es así como los docentes reflexionan respecto de las dificultades que presentan los estudiantes de acuerdo a su rendimiento escolar y que deriva en problemas en conducta en clases, su motivación y como esto se refleja en su autoestima, pero no visualizan el aspecto emocional, sólo el racional, *“Esta visión de la inteligencia es la que ha prevalecido no sólo en la cultura tradicional, sino también ha sido el elemento que guía el pensamiento acerca de la calidad en la educación, y que se traduce en la habilidad de responder a ítems de pruebas”* (Casassus, 2009) y así son evaluados, sólo desde la perspectiva cognitiva.

2.3.2 Programa de Orientación

Para atender las inquietudes desde la perspectiva emocional es que se fija la atención en las bases curriculares de Orientación; en uno de sus ejes temáticos el cual es crecimiento personal, se aborda el área de desarrollo emocional como aspecto importante a considerar en el desarrollo de sí mismo y su autoestima, en la comprensión de los propios sentimientos y emociones, como las emociones y sentimientos de las demás personas.

Para abordar esta situación es necesario mirar a la persona, al ser humano en su totalidad, en su parte cognitiva y en su parte emocional; por esto que es muy pertinente la realización de módulos de educación emocional, para desarrollar competencia emocionales y mejorar el autoconcepto en los estudiantes de primero medio.

Al aplicar el programa de orientación en el liceo, se focaliza en reconocimiento y promoción de los valores y la educación sexual como una forma de evitar embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual. No se percibe la

importancia de la influencia que ejerce en la vida diaria de estos estudiantes y en general de toda la comunidad educativa, la educación emocional, como algo integral que afecta a todos los ámbitos del ser. Al respecto, se comparte lo planteado por Bisquerra, al decir que:

“Entendemos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales” (2002: 76).

El programa de orientación y sus bases curriculares contempla un eje de crecimiento personal. Este eje, promueve el desarrollo individual de los estudiantes, a partir del reconocimiento de que cada uno de ellos es un individuo único, original y valioso, que crece en contacto con una comunidad, que tiene la facultad de conocerse y la capacidad de proyectarse y superarse tomando en cuenta sus capacidades y limitaciones. *No hay que olvidar que, se busca el conocimiento y la valoración de sí mismo y de los demás; el reconocimiento de las emociones y sus formas de expresión, el desarrollo y cuidado de la afectividad y sexualidad, así como la promoción de la vida saludable.* (Bases Curriculares Orientación, 2016) y es aquí donde las autoras de esta tesis ponen énfasis en el desarrollo de competencias emocionales tales como; estar abierto al mundo emocional propio y de los demás, capacidad de estar atento a las emociones, capacidad de ligar emociones, pensamiento y acciones a seguir, regular las emociones, capacidad de comprender y analizar el mundo emocional, capacidad de acoger y contener a otros, para comprender el mundo propio y el de los demás.

2.3.3 Área de convivencia Escolar

Cuando el estudiante está en sintonía con el propio mundo emocional, desarrolla la capacidad de la empatía, que lo vincula tanto a su propio mundo como de los demás; es capaz de reconocer en él y en los otros las mismas emociones, desarrollando habilidades para una convivencia basada en el respeto, mejorando la relación personal, así como también la convivencia a nivel institucional. Esto se refleja en la resolución de conflictos, ya que al tomar conciencia de sí, considera el abordar los problemas como una oportunidad de crecimiento tanto en lo personal como comunidad educativa, de manera cooperativa y constructiva. Como señala el Mineduc:

"...las buenas formas de convivencia hay que intencionarlas en todos los espacios y momentos de la vida escolar, e involucrar en ello a todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados). Hay que promover buenas experiencias de convivencia a través de una política orientada a generar condiciones favorables para el buen entendimiento, el diálogo y la superación pacífica de los conflictos" (2015:252).

Al tomar conciencia y desarrollar competencias emocionales promueve al respeto, tomando conciencia de las diferencias entre los estudiantes, docentes y en general todos los integrantes del liceo, la tolerancia a las diferencias, la tolerancia a las diferentes perspectivas con que se mira la vida desde cada mirada particular, desde el punto de vista, de que cada ser es único, aceptando la diversidad e inclusión. Como dice la ley de inclusión, en relación con la *Educación integral*,

"El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con

atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber" (Ley 20.845 o ley de Inclusión, 2015).

En el caso particular del Liceo José Toribio Medina, donde se realizó la intervención formativa, cabe reflexionar sobre estas materias en educación ya que existe el apoyo a los estudiantes de parte del departamento de Orientación y Psicología. Dos psicólogos atienden en el liceo con algunas horas para atención personalizada, pero para un universo de 1300 estudiantes, no es posible atender cada caso.

Es importante, destacar la diversidad de problemas de diferente índole como por ejemplo, estudiantes con discapacidad cognitiva, ceguera, discapacidad física, estudiantes con depresión, con problemas de autoflagelación, etc. Dichas dificultades repercuten en su estado de ánimo y en su vida en general, en su emocionalidad, auto-concepto y que condiciona el desempeño en las áreas académicas, disciplinarias, personales y colectivas.

Al abordar los estudiantes su mundo emocional, pueden desarrollar conciencia emocional, se movilizan hacia la acción, respecto a un determinado problema, les proporciona información que le permite ponerse en acción en cuanto a la toma de decisiones. No quedan limitados a sufrir su incapacidad o a dejarse llevar por sus emociones, toman conciencia, se hacen partícipes de su propia experiencia, regulando sus emociones. Según Casassus:

"Las competencias emocionales para vivir bien pueden desarrollarse. El conocimiento de qué son y qué ocurre con nuestras emociones puede desarrollarse. No se trata de un conocimiento cognitivo, sino experiencial. Podemos aprender a usar la fuerza de las emociones en un sentido positivo, podemos también comprender cómo modificar nuestros estados de ánimo" (Casassus, 2015:238).

Al término de este capítulo y a modo de síntesis, se puede establecer que a partir del análisis de las características de los sistemas de educación tradicional, es posible afirmar que la participación de la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales han sido postergados en pos de una mirada cognitivista; no obstante, hoy es posible ver luces de valoración de los aspectos emocionales como parte de una educación integral del ser humano, esto a partir de las bases que fundamentan la Ley General de Educación y de los parámetros que son medidos para asegurar una educación de calidad en Chile y que además se han incorporado, aunque muy someramente, en el programa de Orientación que se debe aplicar en los establecimientos educacionales y en los programas de mejoramiento educativo de algunas instituciones como el Liceo José Toribio Medina, establecimiento donde se realizó esta investigación.

SOLO USO ACADÉMICO

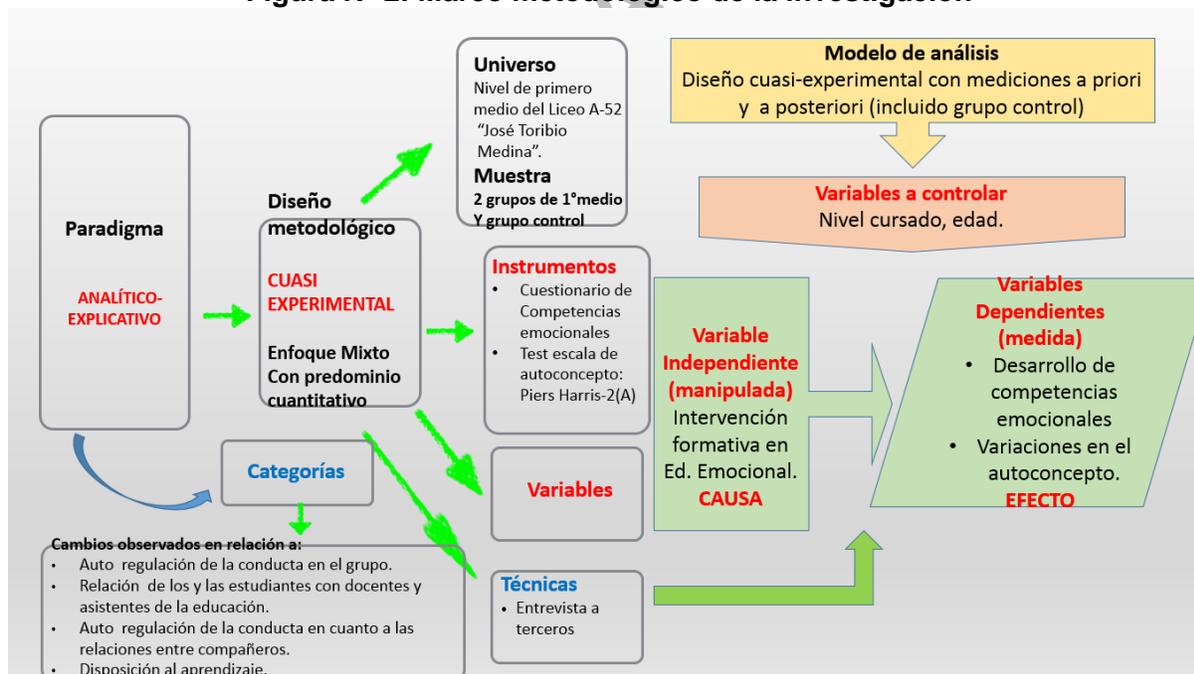
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta el diseño global de la investigación. Desde la perspectiva paradigmática, es relevante señalar que este estudio se enfocó en la búsqueda de las causas reales y objetivas del fenómeno en estudio, mediante una opción paradigmática analítica-explicativa que pretende determinar relaciones de causa – efecto entre las variables.

A continuación se describe un diseño metodológico de tipo cuasi experimental, con un enfoque cuantitativo, el que es apoyado por un análisis cualitativo.

De este modo, para dar inicio al capítulo resulta clarificador presentar, una síntesis esquemática del marco metodológico de la investigación, la que se expresa en la siguiente figura.

Figura N° 2: Marco metodológico de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

3.1 Paradigma de base.

Esta investigación se inspiró en la opción paradigmática analítica-explicativa, ya que trata de buscar las causas reales del desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, relacionándolo con la aplicación de módulos de educación emocional. Dicho fenómeno en estudio requiere ser controlado y explicado, estableciendo asociaciones estadísticamente significativas entre sus variables (McMillian y Schumacher, 2005).

Obedeciendo a un método de investigación con un enfoque cuantitativo, se planificó previamente cada paso secuencial, con la finalidad de asegurar la precisión y el rigor que exige la ciencia, mediante un método que se encuentra enraizado filosóficamente en el positivismo, considerando que según esta escuela filosófica todo conocimiento, para que sea genuino, debe basarse en la experiencia sensible y solo es posible si se logra con la observación y la experimentación (Molina, 2016).

El paradigma positivista *busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos*. Además, se enfoca en una medición penetrante y controlada, para ejercer una perspectiva “desde fuera”, que le permita la comprobación, confirmación, inferencia e hipótesis deductiva de los datos de realidad, orientado siempre hacia el resultado como datos “sólidos”, fiables y repetibles. Permitiendo concluir que la información recabada es posible de ser extrapolada, ya que resulta generalizable al estudio de casos múltiples (Bodgan y Taylos, 1975, citado en Cook y Reichardt, 1986).

Según Guba y Lincoln (1989) existe una mirada racionalista que presupone la existencia de una sola realidad descompuesta en sus elementos componentes o variables, que pueden ser estudiados en forma independiente. La posición del investigador es objetiva hacia la población meta del estudio, evitando la interacción intensiva con quienes responden o proveen información. La idea del estudio es producir generalizaciones que tengan un valor perdurable más allá del contexto

específico donde se realizó la recopilación de datos. Se pretende explorar o determinar relaciones de causa – efecto entre las variables. El proceso de investigación adopta un supuesto de objetividad y libre de valores que pudieran generar sesgos.

Según lo anterior, este trabajo consistió en una intervención pedagógica, mediante la aplicación de un programa compuesto por módulos de educación emocional. Así, el grupo de estudiantes intervenido proporcionó información sobre su nivel de desarrollo de competencias emocionales y de diferentes dimensiones de su autoconcepto, a través de instrumentos como, un cuestionario de respuesta estructurada que mide, a través de una escala de estimación, el nivel de desarrollo de competencias emocionales y el test de Piers-Harris que proporciona información sobre el autoconcepto en sus diferentes dimensiones. Estos instrumentos fueron aplicados pre y post intervención, para verificar el efecto del proceso experiencial y de establecer una realidad única por medio de pruebas de medición cuantificables, que a su vez fueron verificadas estadísticamente, descartando la incidencia del factor azar. Esto resulta coherente con el enfoque cuantitativo y la influencia positivista, cuyo propósito corresponde a la búsqueda de la objetividad para explicar las causas de los fenómenos, confrontar teoría y praxis, detectar discrepancias, analizar estadísticamente, establecer conexiones y generalizaciones (Taylor y Bogdan, 1986).

3.2 Caracterización del tipo de diseño a emplear

Esta investigación se basa en un diseño cuasi experimental mixto, cuanti-cuali. Con esta estrategia se pretende integrar y combinar subsidiariamente un método cuantitativo con uno cualitativo (Ruiz, 2008), con el objeto de fortalecer la validez de los datos recopilados por medio de un cuestionario con escala de estimación y un test psicométrico, compensando sus propias debilidades, mediante la incorporación de informaciones procedentes de la aplicación de una técnica de naturaleza cualitativa, a propósito de fortalezas metodológicas como la riqueza de contenido, que puede

extraerse a partir del análisis del discurso de algunos informantes claves, que entregan sus visiones por medio de entrevistas. Todo lo anterior, con el propósito de utilizar la información recopilada por los instrumentos y técnicas provenientes de ambos métodos (cuantitativo y cualitativo), para realizar una triangulación de datos y así, aumentar la credibilidad del estudio, a través de la contrastación instrumental y metodológica.

Por otra parte, la elección de los estudiantes que componen la muestra del estudio es intencionada, no aleatoria. En consecuencia, esta condición se ajusta a un tipo de investigación cuasi experimental, ya que este tipo de diseño permite la falta de aleatorización, tanto en la selección de los sujetos, como en la asignación de los mismos a los grupos experimental y control.

Finalmente, este tipo de diseños resultan particularmente útiles en el ámbito de la educación, donde no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible con el uso de grupos ya formados. Por ello, otra característica de los diseños cuasi experimentales es el incluir "grupos intactos", es decir, grupos ya constituidos como es el caso de los grupos curso dentro de un establecimiento educacional.

Algunas de las estrategias mediante las cuales se puede recopilar información en un estudio cuasi experimental son las pruebas estandarizadas, las entrevistas, las encuestas, los test, las observaciones, etc. Se recomienda emplear, en la medida de lo posible, una medida a priori, es decir, una medición previa a la aplicación del tratamiento, a fin de analizar la equivalencia entre los grupos, para luego repetir la aplicación de la medición a posteriori, con el propósito de determinar el efecto del tratamiento o intervención (Cardona, 2003).

A continuación se presenta el esquema correspondiente al diseño específico del proceso de intervención, en las cuales se distingue los dos grupos experimentales y el grupo control a los que se realizó mediciones pre y post intervención:

Figura N° 3: Esquema del diseño de la investigación

G1 CCE1+ P-H2 (A) 1 X	CCE 2+ P-H2 (A) 2
G2 CCE1+ P-H2 (A) 1 X	CCE 2+ P-H2 (A) 2
G3 CCE1	CCE

Fuente: Elaboración propia.

Simbología correspondiente al diseño utilizado

- CCE** = Cuestionario (cuestionario de respuesta estructurada, nivel de desarrollo de competencias emocionales).
- CCE1** = Cuestionario Pre intervención
- CCE2** = Cuestionario Post intervención
- P-H2(A)** = Test Autoconcepto (Test objetivo, escala Piers Harris versión adaptada para adolescentes).
- P-H2(A) 1** = Test Autoconcepto Pre intervención
- P-H2(A) 2** = Test Autoconcepto Post intervención
- G1** = Grupo experimental perteneciente al primer año B.
- G2** = Grupo experimental perteneciente al primer año C.
- G3** = Grupo de control perteneciente al primer año H.
- X** = Tratamiento o Intervención formativa (variable experimental o variable independiente o variable de prueba).
- C 1** = Capacidad de estar abierto al mundo emocional
- C 2** = Capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones
- C 3** = Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción

- C 4** = capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional
- C 5** =Capacidad de regular la emoción
- C 6** = Capacidad de acoger, contener y sostener a los otros.

3.3 Población de referencia y muestra (teórica) bajo estudio

La población seleccionada para esta investigación corresponde a los estudiantes del nivel primero de enseñanza media, que forman parte del Liceo A-52 José Toribio Medina de la comuna de Ñuñoa, región metropolitana de Santiago. Este establecimiento administrado por la corporación municipal de Ñuñoa, atiende a 1300 estudiantes, de sexo femenino y masculino, abarcando desde el nivel de séptimo básico a cuarto medio, mediante una modalidad humanista científica, de los cuales 360 cursan primero medio, en un sistema de jornada escolar completa.

En el mencionado establecimiento, las investigadoras se desempeñan como docentes de aula, impartiendo sus respectivas asignaturas, como también realizando las labores propias de jefatura de curso y orientación. Debido a este vínculo que existe entre las investigadoras y el establecimiento educacional donde se lleva a cabo este estudio, es que desde el ingreso al programa de magíster en educación emocional, se generó un compromiso con el Director del establecimiento, referido a la necesidad de hacer una contribución a la comunidad escolar, en relación a mejorar formación emocional de los diferentes estamentos. Lo anterior, a través de la aplicación de las competencias emocionales desarrolladas por las docentes investigadoras en su formación de postgrado y del conocimiento construido a partir de la experiencia, investigación y práctica.

A partir de dicha población, la muestra bajo estudio fue intencionada por el equipo investigador, de modo que fueron seleccionados un grupo de estudiantes del

primer año B y del primer año C de enseñanza media, que voluntariamente accedieron a participar de esta investigación, los que corresponden a un total de 36 jóvenes, 17 estudiantes del primero B y 19 del primero C, incluyendo mujeres y hombres. Paralelamente y sin recibir el tratamiento de la intervención formativa consistente en un programa de educación emocional, 18 estudiantes del primer año H, fueron sometidos a las mismas mediciones, constituyéndose de esta forma en el grupo control de la investigación. Esto, a partir de la consideración sobre que a la muestra se le aplicaron dos instrumentos cuyo formato es de autorreporte, para lo cual no era favorable una aplicación impuesta, ya que según Gorostegui (2010), tampoco se recomienda su aplicación a jóvenes no motivados para cooperar o incapaces de responder un cuestionario por algún motivo.

3.4 Identificación, selección y definición operacional de las variables

En esta investigación se midió el efecto de una intervención formativa, consistente en módulos de educación emocional en el desarrollo de competencias emocionales y autoconcepto. De modo que la variable independiente por estas investigadoras fueron los módulos de educación emocional y la variable dependiente a medir fueron el desarrollo de competencias emocionales y cambios en el autoconcepto. La siguiente tabla sintetiza lo expuesto:

Variable independiente	Variables dependientes
Intervención formativa en educación emocional.	Competencias emocionales de los estudiantes
	Autoconcepto de los estudiantes

Cabe señalar que, además, se investigó el discurso de los estudiantes acerca de los cambios experimentados en su mundo emocional, a partir de la experiencia vivida en la implementación de los módulos de educación emocional, a través de la técnica de la entrevista. Esta técnica también se aplicó a terceros, tales como

docentes y psicólogo a cargo del grupo de estudiantes sujetos a la experiencia, para contrastar desde las categorías que emergieron a partir de los productos discursivos de estos actores. Dichas categorías se describen en el apartado 3.5.

3.4.1 Unidad de análisis

Título de la investigación	Unidad de análisis
Efecto de la implementación de módulos de educación emocional, en el desarrollo de competencias emocionales y en el autoconcepto de estudiantes de primer y segundo año de Enseñanza Media, del Liceo A-52 José Toribio Medina de la comuna de Ñuñoa.	Los estudiantes de 1°B y 1°H del liceo JTM A-52 de Ñuñoa

3.4.2 Variable independiente

Definición conceptual

Variable independiente	Definición conceptual
Intervención formativa en educación emocional.	Actividad pedagógica formal que desarrolla una unidad de aprendizaje de manera sistemática y secuencial planteando objetivos, contenidos y actividades formativas.

3.4.3 Variables dependientes o de referencia

Definición conceptual

Variabes dependientes o de referencia	Definición conceptual
Nivel de Competencias emocionales de los estudiantes	Cambios en las respuestas de los estudiantes, en los indicadores de cada competencia emocional, de la encuesta aplicada pre y post.
Autoconcepto en los estudiantes	Variación en las respuestas a la escala de P-H 2 (A) aplicada pre y post.

3.4.4 Constantes durante la intervención

Las constantes en el caso de esta investigación, se trata de factores que influyen en la muestra, pero que no cambian en el tiempo en el que se aplican los módulos de educación emocional.

De esta forma, las constantes identificadas como tales durante la intervención, fueron:

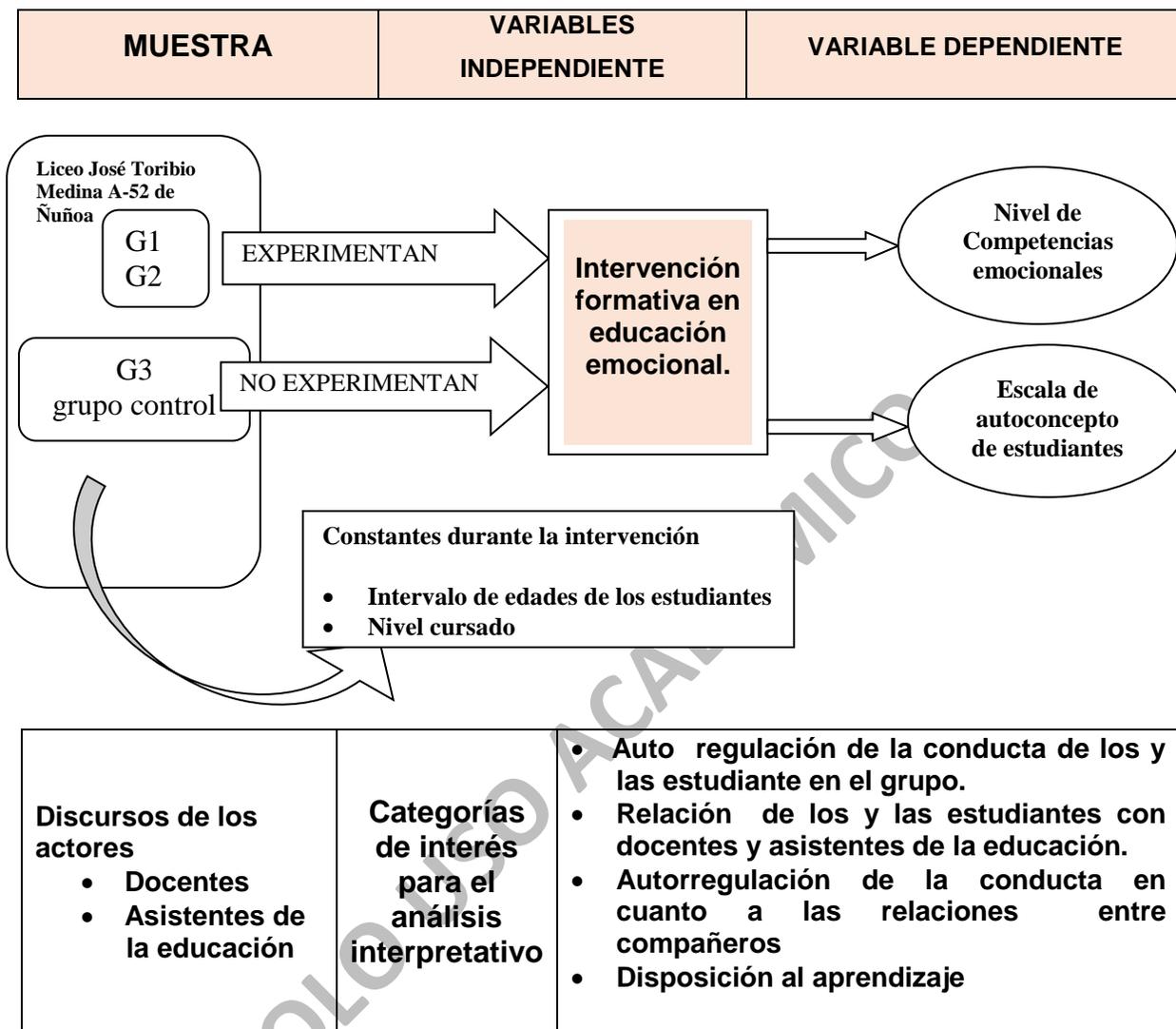
- Intervalo de edades de los estudiantes en cada curso. La edad se entiende como el tiempo transcurrido desde el nacimiento.
- Nivel cursado: La muestra intencionada del universo del nivel primero de enseñanza media presentes en el liceo, se escogió a dos primeros medios por ser cursos de la jefatura de las profesoras investigadoras y luego se pidió la participación voluntaria.

A continuación, se presenta el modelo de análisis de esta investigación. Allí se representan las variables seleccionadas para su medición y asociación.

3.5 Modelo de análisis

Un modelo de análisis es una representación gráfica de las fases y pasos que se implementan para abordar la tarea de examinación de los datos que se recopilan y sistematizan en un trabajo de investigación. En este caso se presenta una gráfica que pretende sistematizar aquellos momentos y acciones claves que permitió llevar a cabo el análisis de la información que se recogió y organizó en el presente estudio.

Figura N° 4: Modelo de Análisis de la Información



Fuente: Elaboración propia.

3.6 Caracterización de categorías para el análisis interpretativo.

En la primera etapa de esta investigación, surgieron categorías a priori, a partir de la búsqueda de fenómenos observables que evidenciaron los posibles cambios que podían llegar a manifestar los y las estudiantes luego de haber vivido la experiencia de una intervención educativa para el desarrollo de competencias emocionales. En consecuencia, las categorías que guiaron la búsqueda de evidencias

del efecto de la aplicación de módulos de educación emocional en estudiantes de primer año de enseñanza media fueron las siguientes:

- **Autoregulación de la conducta de los y las estudiante en el grupo:** El estadounidense J. B. Watson, fundador del conductismo, definió la conducta como *las respuestas emocionales que ocurren en función de elementos precedentes a los que llamó estímulos*. Si bien considera estas respuestas como no aprendidas, pueden ser condicionadas. El ambiente, para Watson, es fundamental y decisivo en la vida emocional del sujeto y por ende en su conducta (Watson, 1947). De este modo, es necesario considerar a los grupos cursos de los establecimientos educacionales, como uno de los ambientes que influyen en los adolescentes.

Según Bisquerra, las emociones y sentimientos dotan de mayor versatilidad a la conducta (Bisquerra, 2000).

En consecuencia, era esperable que el desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes, se viera reflejado en cambios observables en sus conductas, en su autoregulación y en el ambiente de curso..

- **Relación de los y las estudiantes con docentes y codocentes:** Interacción que se da con cada uno y con todos los estudiantes en su conjunto. La percepción de lo que haga o deje de hacer el docente difiere, aunque no radicalmente, de estudiante a estudiante. Cada estudiante tiene sus propios puntos de vista personales en torno a las cosas y a los acontecimientos.

Para Vygotsky, era elemental la relación del alumno con el docente. Por tanto, señala que la educación se da como un proceso de transmisión de funciones psicológicas superiores del adulto (que ya las posee) al estudiante, mediante la

actividad o interacción en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, considerando el contexto social y cultural (Vygotsky, citado en Daniels, 2003).

Por lo antes descrito, el análisis e interpretación del conjunto de dinámicas interaccionales que se establecen entre profesores y otros profesionales de la educación y los estudiantes, resultan ser una buena herramienta para la búsqueda de manifestaciones de cambios en el desarrollo emocional en estos últimos.

- **Autorregulación de la conducta en cuanto a las relaciones entre compañeros:** Interacciones que se dan entre los estudiantes al compartir situaciones, vivencias y emociones en uno o varios momentos, dentro de un espacio como es el aula o de un núcleo como es un grupo curso.

Según Vygotsky, el aprendizaje significativo hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia compartida. Por lo tanto, cuando las relaciones que se establecen entre compañeros son de mutua aceptación y apoyo, se espera que el logro de los objetivos educativos se vea favorecido.

Según Bisquerra, la educación emocional puede capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Por lo que dicho tipo de educación, puede incidir implícita o explícitamente en una mejor y más sana convivencia escolar entre compañeros (Bisquerra, 2000).

Por consiguiente esta categoría resulta útil para observar en los estudiantes, el logro de los objetivos de la intervención educativa sobre desarrollo de competencias emocionales que motiva esta investigación.

- **Disposición al aprendizaje:** *Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, ósea, predisposición para aprender de manera significativa. Esta, constituye una de las condiciones fundamentales para que se genere aprendizaje (Rodríguez, 2004).*

En consecuencia y según señala Bisquerra,

"...la educación emocional puede ser una herramienta que ayude a conseguir buena parte del bienestar y éxito de los seres humanos y su autorrealización en la vida. Por ello, el sistema educativo puede tomarla como un desafío, acrecentando el reto por llegar a formar personas con habilidades emocionales, esquivando con claridad y lucidez las situaciones conflictivas que se presentan en la convivencia diaria, más aún en la convivencia escolar" (Bisquerra, 2000).

3.7 Formulación de hipótesis

La hipótesis general de trabajo postuló que como consecuencia de los talleres, se verificarían efectos en las dos variables dependientes, en los estudiantes del grupo experimental, no así en aquellos del grupo de control.

Asociadas a la prueba de significación estadística, se tiene la siguiente hipótesis nula y la siguiente hipótesis alterna.

Hipótesis nula (H0)	Hipótesis alternas (H1)
La Intervención formativa, mediante módulos de Educación Emocional, en el grupo experimental y de control no genera efectos significativos en el nivel de competencias de los estudiantes.	La Intervención formativa, mediante módulos de Educación Emocional en el grupo experimental y de control, tiene efectos significativos en el nivel de competencias emocionales de los estudiantes.

3.8 Instrumentos y/o técnicas

Para efectos de realizar la recopilación de los datos se utilizaron los siguientes Instrumentos y técnicas, según se describe a continuación, en los subtítulos respectivos.

3.8.1 Medición del nivel de desarrollo de competencias emocionales

Para medir el nivel de competencias emocionales se aplicó una evaluación pre y post intervención, la que consistió en un cuestionario de respuesta estructurada que fue elaborado por mismas las investigadoras basado en las competencias emocionales definidas por Casassus (2015). Dicho instrumento incluye una escala de estimación, que cada estudiante contesta de modo personal y que permite evidenciar el nivel que presenta el sujeto en relación a su capacidad de estar abierto al mundo emocional. Esto por medio de preguntas que abordan cada una de las competencias emocionales con sus correspondientes indicadores. Por tratarse de un cuestionario con preguntas estructuradas para ser respondidas por medio de la selección de una escala que mide actitudes y estilos de vida, estas se encuentran redactadas como afirmaciones sobre las que los participantes indican su grado de acuerdo o desacuerdo (Corral, 2010). Este cuestionario fue validado mediante el procedimiento llamado juicio de expertos y a través de una pauta de evaluación (Anexo 2), por un docente que cuenta con el grado académico de Doctor en Educación y por un Psicólogo Educacional.

Luego los datos obtenidos fueron transformados a puntaje. El análisis de estos datos recogidos se realizó por medio de la corrección y tabulación de las respuestas, considerando que este instrumento está conformado por ítems simples, es decir, la puntuación directa se obtiene con la sumatoria de respuestas o de los valores asignados a cada opción que para los resultados de la investigación, evidencian el nivel de desarrollo emocional que presenta cada estudiante.

Las competencias emocionales contempladas en el cuestionario fueron:

- estar abierto al mundo emocional,
- estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones,
- ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción,
- comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional,
- regular la emoción,
- acoger, contener y sostener a los otros.

3.8.2 Medición del autoconcepto

Para medir el autoconcepto, se aplicó el test de Piers-Harris, escala de autoconcepto para jóvenes de 12 a 19 años. Este test consta de 55 preguntas sencillas de respuestas dicotómicas (sí/no).

Las dimensiones contempladas en la escala de Piers-Harris fueron las siguientes:

- Autoconcepto conductual: comportarse en forma adecuada en diferentes situaciones.
- Autoconcepto intelectual: competencia en situaciones donde aprende nuevas cosas.
- Autoconcepto físico: percepción de la apariencia y competencia física.
- Falta de ansiedad: percepción de ausencia de problemas de tipo emocional
- Autoconcepto social o popularidad: percepción de éxito en relación con otros.
- Felicidad-Satisfacción: Autoestima, grado de satisfacción con las características y circunstancias personales.

A continuación se señalan algunos aspectos acerca de la tabulación y cálculo de puntajes.

Los puntajes obtenidos por los estudiantes, debieron ser convertidos a puntaje T (estandarizado) como se indica en el Anexo 3. Posteriormente los puntajes T fueron traducidos a descriptores del nivel de autoconcepto, los que se encuentran previamente definidos. Los seis descriptores del nivel de autoconcepto, 1 al 6; corresponden al descriptor “muy bajo” y se asigna el número 1, para el descriptor “bajo” se le asigna el número 2, para el descriptor “promedio bajo” se le asigna el número 3, para el descriptor “promedio” se le asigna el número 4, para el descriptor “nivel promedio alto de autoestima”, se le asigna el número 5 y para “alto nivel de autoestima” se asigna el número 6.

Respecto de los puntajes obtenidos por los estudiantes en las subescalas que midieron el nivel de autoestima en las seis dimensiones antes mencionada, este se obtuvo como un porcentaje relativo, calculando el puntaje obtenido por el estudiante en el sentido positivo del autoconcepto, en los ítems correspondientes a la subescalas, en las mediciones pre y post intervención formativa, así entonces, se calculó el porcentaje sobre el total de preguntas de la subescala (Anexo 3).

3.8.3 Entrevistas para interpretar posibles cambios emergentes.

Para indagar desde el discurso de informantes claves, los posibles cambios emergentes en cuanto al nivel de desarrollo de competencias emocionales y el tipo de autoconcepto: se realizó la contratación de los datos recopilados por medio de los instrumentos antes descritos, es decir, a través de una triangulación con información recogida a partir de entrevistas semi estructuradas que fueron aplicadas post

intervención, estas fueron realizadas a profesionales de la Educación, en base a los siguientes criterios:

- Profesionales adultos que trabajan en el Liceo José Toribio Medina.
- Profesores de asignaturas con mayor número de horas de clases a la semana en los cursos que conforman los grupos de estudio.
- Paradocente del nivel primero medio.

La entrevista semi estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas; no obstante, dichas preguntas pueden provocar la aparición improvisada de nuevas interrogantes por parte del investigador para clarificar los temas planteados. La guía de la entrevista que utiliza el investigador sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y por tanto, sobre los que se necesita indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista.

"Generalmente, se utiliza cuando, a partir de la observación, nos queden lagunas que requieran una mayor profundización para comprender cierto tipo de acciones, o en la última fase del estudio para clarificar (...) la información recogida por otras fuentes o instrumentos" (Munarriz, 1991).

Debido a que para la aplicación de la entrevista, es importante dejar un espacio amplio; pero regulado para la expresión de los entrevistados, se debe considerar que el entrevistador debe ser capaz de generar un *rapport* inicial o atmosfera de confianza con el informante, de manera tal que favorezca la autoexpresión de este. *Para ello es importante no expresar juicios, permitir que la gente hable aunque se "escape" un poco del tema, poner mucha atención, saber discriminar cuando y como indagar para asegurar los supuestos subyacentes al discurso del entrevistado* (Navarro & Recart, 1999).

La entrevista usada en este estudio, fue elaborada por las investigadoras y se compone de preguntas principales y secundarias. Las preguntas principales cumplen el papel de situar al entrevistado en el tema y contexto de la conversación, de modo de obtener reflexiones amplias y profundas de la cotidianeidad de su labor educativa y en el caso de los estudiantes en su experiencia vivida durante los módulos. Por otro lado, las preguntas secundarias indican la especificidad de la categoría, permitiendo que sus opiniones y percepciones se internen en un análisis más profundo en relación a los posibles cambios que hayan observados o experimentado en el tiempo. La matriz de la entrevista, fue validada por medio de una pauta de evaluación, mediante el procedimiento llamado juicio de expertos y a través de una pauta de evaluación (Anexo 4), por un docente que cuenta con el grado académico de Doctor en Educación y por un Psicólogo Educacional.

Las entrevistas fueron registradas en grabaciones digitales, con el fin de no entorpecer el flujo de la conversación con el entrevistado y con el objetivo de poder transcribir el discurso de cada informante clave y realizar un análisis partiendo de las marcas textuales relacionadas con las categorías levantadas, lo que unido a la información recopilada por medio del cuestionario de respuesta estructurada y del test psicométrico (PH), permite la contratación de resultados y el proceso de triangulación de datos, dando paso así, a la elaboración de las conclusiones.

En el apartado “anexos”, se adjunta la tabla de especificaciones que incluye y detalla la clasificación de las preguntas según las categorías de estudio.

3.9 Plan de análisis de los datos

Para el análisis de los datos obtenidos, se llevaron a cabo las siguientes estrategias:

- Sistematización de la información recogida, en tablas de frecuencias.
- Elaboración de gráficos.

- Análisis estadísticos por medio de programa IBM - SPSS Statistics Base.
- Triangulación de datos obtenidos a partir de cuestionario de respuesta estructurada y de test psicométrico, contrastando con la información recopilada a partir de entrevistas.

3.10 Descripción del trabajo de campo o de terreno.

A continuación, se detallan paso a paso las etapas del trabajo de campo:

1. Elaboración de un programa de ocho módulos de Educación Emocional para estudiantes de Enseñanza Media, cada uno de los cuales considera objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Los temas y objetivos del programa elaborado son los siguientes (el programa completo se muestra en el Anexo N°5):

- i. MÓDULO N°1: *“El Cartero”*. *Conociéndonos e identificando emociones.*
OBJETIVO: Reconocer diferentes emociones en experiencias, intereses y deseos personales.
- ii. MÓDULO N°2: *“Emociones/Cuerpo/ Lenguaje”*.
OBJETIVO: Identificar la conexión: emociones/cuerpo/ lenguaje
- iii. MÓDULO N°3: *“Trayectoria de la emociones”*.
OBJETIVO: Describir la trayectoria de las emociones.
- iv. MÓDULO N°4: *“Consciencia emocional”*. Primer paso para la comprensión emocional.
OBJETIVO: Conocer las emociones desde un yo experiencial.
- v. MÓDULO N°5: *“Consciencia emocional”*. Primer paso para la comprensión emocional. 2da parte
OBJETIVO: Identificar la relación entre emociones, necesidades y valores.

- vi. MÓDULO N°6: “Nuestra identidad y como nos definimos”. Identidad, Vínculo y Emoción.
OBJETIVO: Relacionar la construcción de la identidad con los primeros vínculos establecidos.
- vii. MÓDULO N°7: “Composición sobre la vergüenza”. La Emoción de la vergüenza y su regulación.
OBJETIVO: Reconocer la emoción de la vergüenza, identificando al avergonzador y al avergonzado que hay en uno mismo.
- viii. MÓDULO N°8: “El caminante defiende su dignidad”. Comunicación libre de juicios.
OBJETIVO: Relacionar la formulación de juicios con la capacidad de acoger, contener y escuchar al otro.
Los módulos fueron aplicados en las horas de orientación de cada curso, que corresponde según el currículo nacional a una hora pedagógica (45 minutos),

- 2. Diseño y preparación de instrumentos y técnicas para dar cuenta del efecto en los estudiantes, de los módulos de Educación Emocional (Entrevista-Encuesta sobre desarrollo de competencias emocionales y Test escala de autoconcepto Piers-Harris)
- 3. Validación de los módulos de Educación Emocional por medio de pilotaje de instrucciones, actividades y tiempos.
- 4. Validación del cuestionario sobre desarrollo de competencias emocionales y validación de entrevista.
- 5. Aplicación pre-intervención educativa de cuestionario de respuesta estructurada y de test de auto concepto a la muestra seleccionada y al grupo control.
- 6. Intervención educativa, mediante la aplicación de los 8 módulos de Educación Emocional a dos cursos del nivel de primero medio.

7. Aplicación post-intervención educativa de cuestionario de respuesta estructurada y de test de auto concepto.
8. Entrevista a terceros (profesores de asignaturas con más horas de clases a la semana y paraprofesor a cargo) sobre percepción de cambios en los cursos intervenidos o en algunos estudiantes en particular.
9. Descripción del efecto de la intervención en los estudiantes, siguiendo parámetros coherentes con la investigación.
10. Tabulación, t análisis de datos e información recogidos cuantitativamente y cualitativamente y triangulación.
11. Conclusiones finales y proyecciones.
12. Comunicación de resultados a los diferentes actores interesados de la comunidad escolar.

Algunas consideraciones: La recogida de datos se hizo una semana antes de iniciar los módulos de educación emocional y una semana después de ser aplicado el último módulo. Se aplicaron los instrumentos de cuestionario estructurado y test PH-2, con los estudiantes voluntarios a modo de auto-reporte desde una plataforma digital, página web, diseñada por una de las profesoras investigadoras. Los grupos G1, G2 y control fueron llevados a la sala de computación para estos fines acompañados por las investigadoras, dos de las cuales eran profesoras jefes de los grupos.

Los procesamientos de los datos de ambos instrumentos, fueron hechos en planillas Excel.

Las entrevistas a los informantes claves fueron realizadas al término del año lectivo, en el mes de enero de 2017.

A continuación se presenta un cronograma que organizó las diferentes etapas del trabajo de campo:

Figura N°5: Cronograma de trabajo del estudio

CRONOGRAMA DEL PROYECTO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y AUTO-CONCEPTO																																
ACTIVIDADES	MES 1				MES 2				MES 3				MES 4				MES 5				MES 6				MES 7				MES 8			
Semanas	4	11	18	25	1	8	15	22	5	12	19	26	3	10	17	24	7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	6	13	20	
Autorizaciones pertinentes de la comunidad educativa: director, jefes de unidad técnica pedagógica y departamento de orientación.	x																															
Elaboración de los módulos de competencias emocionales	x																															
Validación de los módulos de competencias emocionales realizada por expertos.		x	x	x																												
Elaboración de los instrumentos: las entrevistas y la encuesta.					x	x																										
Validación de los instrumentos realizada por expertos: la encuesta y las entrevistas.						x	x	x																								
Aplicación a los estudiantes Test Pears-Harris P-H 2 (A) PRE-TEST									x																							
Aplicación de encuesta de competencias emocionales a los estudiantes. PRE-TEST										x																						
Aplicación Módulo "El Cartero": Conociéndonos e identificando emociones. Reconocer diferentes emociones en experiencias, intereses y deseos personales.											x																					
Aplicación Módulo "Identificar la conexión: Emociones/Cuerpo/ Lenguaje". Identificar la conexión: Emociones/Cuerpo/ Lenguaje.												x																				
Aplicación Módulo "Trajeectoria de las emociones". Descubrir la trayectoria de las emociones.													x																			
Aplicación Módulo "Conciencia emocional: Primer paso para la comprensión emocional". Conocer las emociones desde un yo experiencial.														x																		
Aplicación Módulo "Conciencia emocional: Primer paso para la comprensión emocional". Identificar la relación entre emoción, necesidades y valores.															x																	
Aplicación Módulo "La identidad y como nos definimos": Identidad, Vínculo y Emoción. Relacionar la construcción de la identidad con los primeros vínculos establecidos.																x																
Aplicación Módulo "Composición sobre la vergüenza". La Emoción de la vergüenza y su regulación. Reconocer la emoción de la vergüenza e identificar un avergonzador y un avergonzado en uno mismo, para poder regular la emoción, sensibilidad de sí mismo, conciencia emocional.																	x															
Aplicación Módulo "El caminante defiende su dignidad". Cha'cal o Jilafa: Cuatro maneras de escuchar. Conocer el estilo de comunicación no violenta CNV, relacionándolo con la capacidad de escuchar, contener y escuchar al otro.																			x													
Ajustes del marco teórico																				x												
Aplicación a los estudiantes Test P-H 2 (A) POST-TEST																				x												
Aplicación de encuesta de competencias emocionales a los estudiantes. POST-TEST.																				x												
Entrevista a terceros (orientador, psicólogo y profesores de asignaturas con más horas de clases a la semana) sobre percepción de cambios en los cursos intervenidos o en algunos estudiantes en particular. POST- TEST																						x	x									
Entrevista a algunos estudiantes sobre percepción de cambios. POST- TEST																							x	x								
Descripción del efecto de la intervención en los estudiantes, siguiendo parámetros coherentes con la investigación.																								x	x							
Tabulación, triangulación y análisis de datos e información recogidos cuantitativamente y cualitativamente.																											x	x				
Conclusiones finales.																												x	x			
Comunicación de resultados a los diferentes actores interesados de la comunidad escolar.																													x			
																													x			

Fuente: Elaboración propia.

A modo de cierre de este capítulo, es relevante mencionar que la descripción del marco metodológico, incluyendo la forma en que se accedió a las causas y efectos de la realidad intervenida, mediante el análisis de las variables en estudio y categorías levantadas, según una visión paradigmática analítica-explicativa, permitió al equipo desarrollar un trabajo investigativo planificado, ordenado y riguroso, coherente a lo exigido por el paradigma de estudio utilizado.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presentación y análisis de resultados de la investigación constituye una de las partes claves del informe de investigación, ya que ello exige plantearse cuestiones de forma que requieren articularse de modo coherente y significativo con los aspectos de fondo con los que se está trabajando.

A modo de contextualización para la presentación de los resultados obtenidos, cabe recordar que el objetivo que motivó esta investigación fue determinar el efecto del diseño, la implementación y evaluación de módulos de educación emocional, en el desarrollo de competencias emocionales y la mejora del autoconcepto en estudiantes de primer año de enseñanza media. Para ello se aplicó un diseño metodológico de tipo cuasi experimental, cuantitativo, apoyado por un análisis cualitativo mediante entrevistas a informantes claves.

Estos resultados son presentados en este capítulo mediante tres grandes apartados. En primer lugar se aborda el análisis e interpretación del nivel de desarrollo de competencias emocionales que se cierra con el análisis estadístico de los resultados, luego se analizan los resultados del test psicométrico de autoconcepto PH-2 (A) y, finalmente, se presenta el análisis del discurso de las entrevistas realizadas a los informantes claves del estudio.

4.1 Presentación y análisis de resultados del Cuestionario de respuesta estructurada para Estudiantes: Nivel de desarrollo de Competencias Emocionales.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario estructurado en sus versiones pre y post intervención formativa. Para su mejor comprensión, se recuerda la simbología utilizada.

Simbología correspondiente al diseño utilizado

- CCE** = Cuestionario (cuestionario de respuesta estructurada, nivel de desarrollo de competencias emocionales).
- CCE1** = Cuestionario Pre intervención
- CCE2** = Cuestionario Post intervención
- P-H2(A)** = Test Autoconcepto (Test objetivo, escala Piers Harris versión adaptada para adolescentes).
- P-H2(A) 1** = Test Autoconcepto Pre intervención
- P-H2(A) 2** = Test Autoconcepto Post intervención
- G1** = Grupo experimental perteneciente al primer año B.
- G2** = Grupo experimental perteneciente al primer año C.
- G3** = Grupo de control perteneciente al primer año H.
- X** = Tratamiento o Intervención formativa (variable experimental o variable independiente o variable de prueba).
- C 1** = Capacidad de estar abierto al mundo emocional
- C 2** = Capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones
- C 3** = Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción
- C 4** = capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional
- C 5** =Capacidad de regular la emoción
- C 6** = Capacidad de acoger, contener y sostener a los otros.

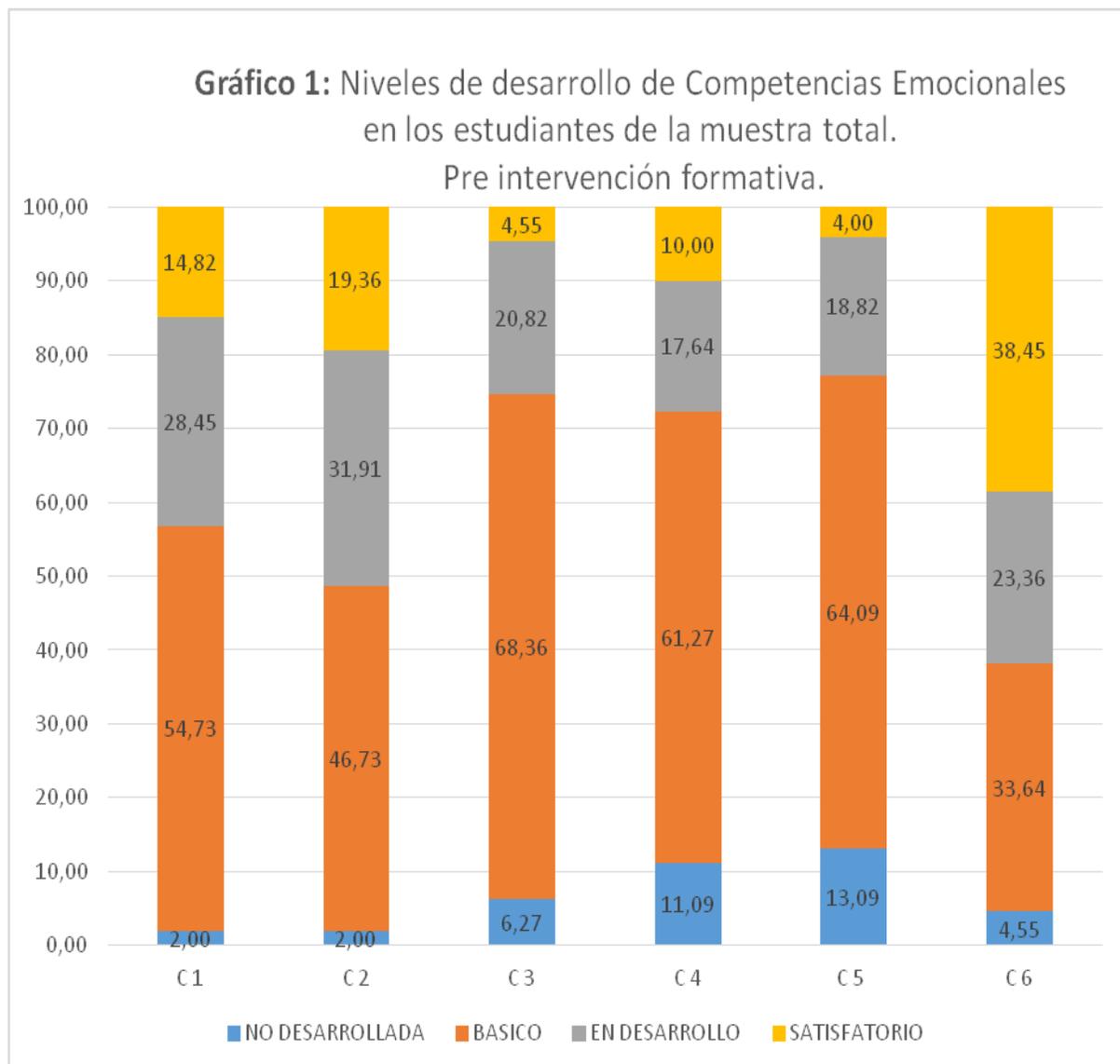


Gráfico N° 1: Este gráfico muestra cada uno de los niveles de desarrollo de las seis competencias emocionales que presentaban los estudiantes de primero medio, antes de la implementación de la intervención en Educación Emocional. Dichos datos se muestran en detalle en la tabla 1(Anexo 1).

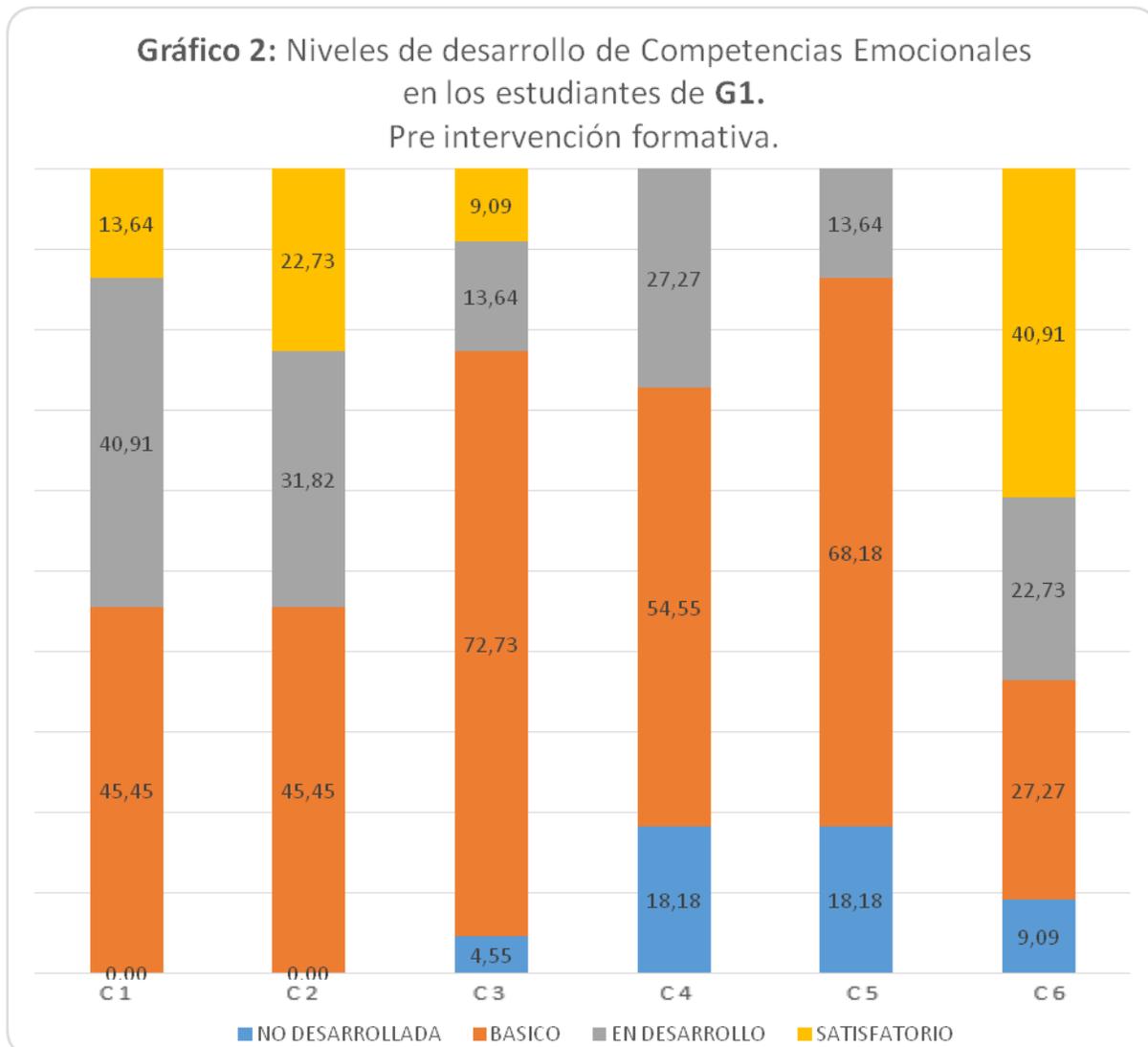


Gráfico N° 2: Este gráfico muestra cada uno de los niveles de desarrollo de las seis competencias emocionales que presentan los estudiantes de **G1**, antes de la implementación de la intervención en Educación Emocional. Dichos datos se muestran en detalle en la tabla 2 (Anexo 1).

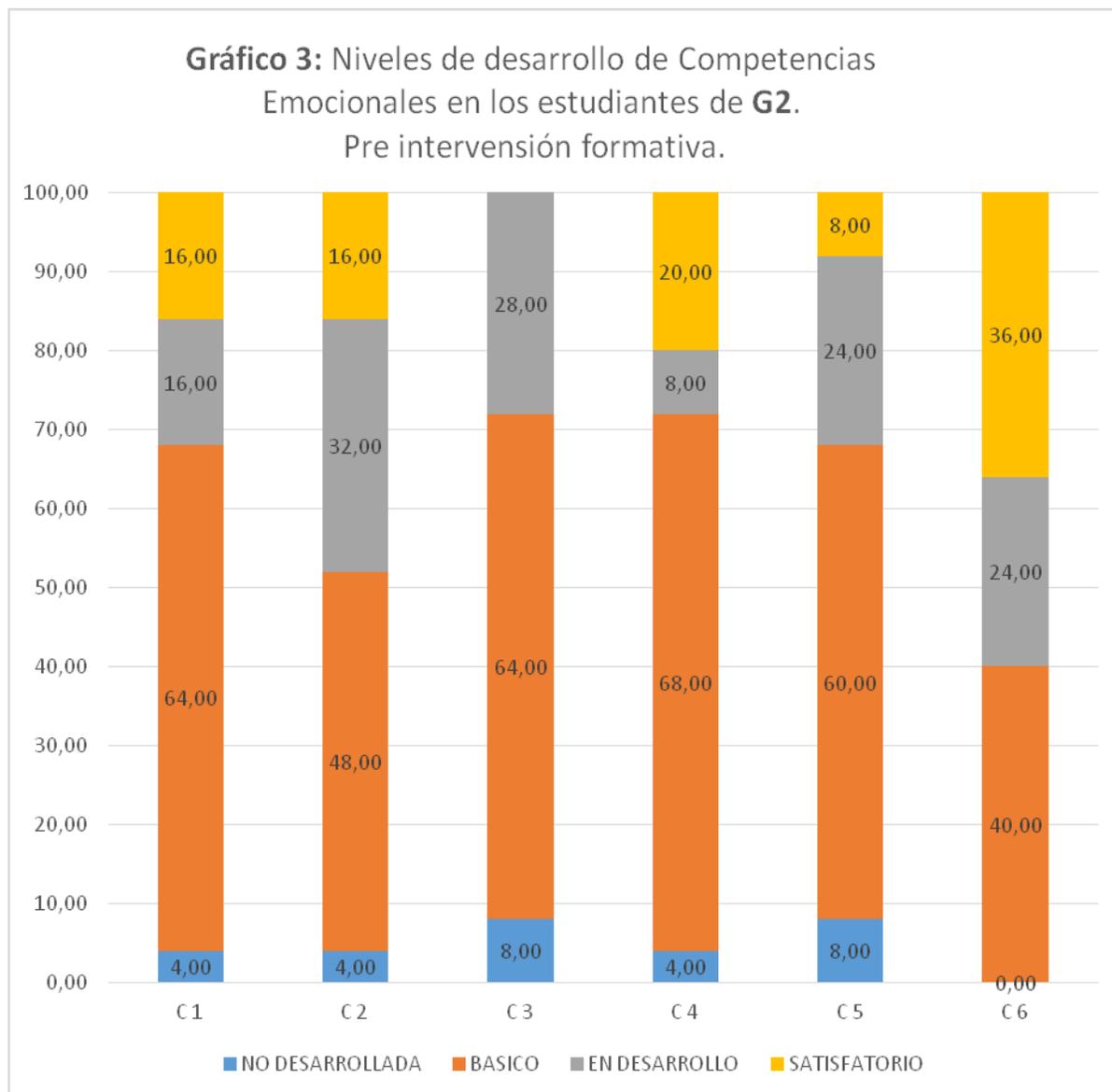


Gráfico N° 3: Este gráfico muestra cada uno de los niveles de desarrollo de las seis competencias emocionales que presentaban los estudiantes de **G2**, antes de la implementación de la intervención en Educación Emocional. Dichos datos se muestran en detalle en la tabla 3 (Anexo 1).

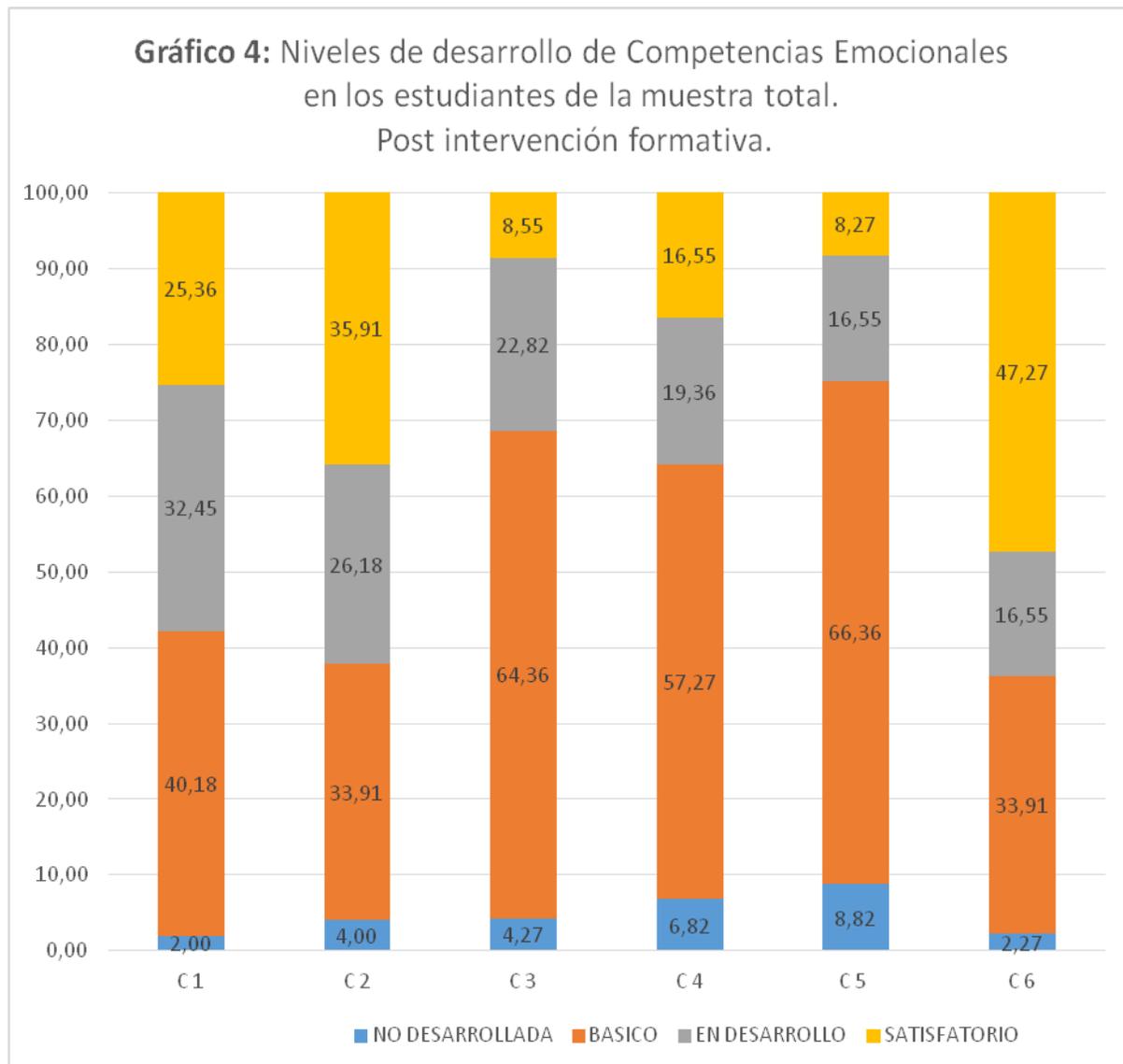


Gráfico N° 4: Este gráfico muestra cada uno de los niveles de desarrollo de las seis competencias emocionales que presentaron los estudiantes de la muestra total, posterior a la implementación de la intervención en Educación Emocional. Dichos datos se muestran en detalle en la tabla 4 (Anexo 1).

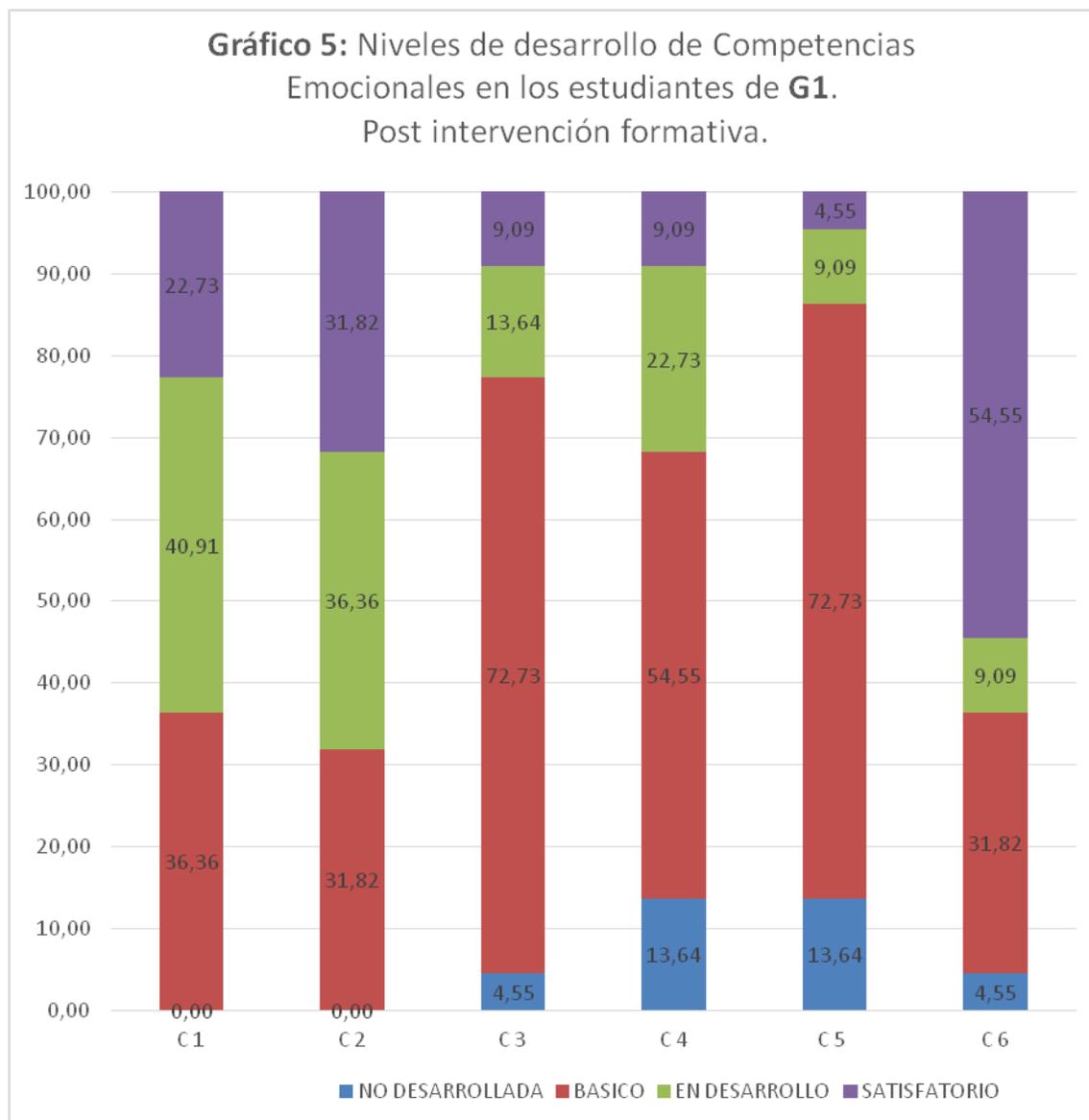


Gráfico N° 5: Este gráfico muestra cada uno de los niveles de desarrollo de las seis competencias emocionales que presentaron los estudiantes de **G1**, posterior a la implementación de la intervención en Educación Emocional. Dichos datos se muestran en detalle en la tabla 5 (Anexo 1).

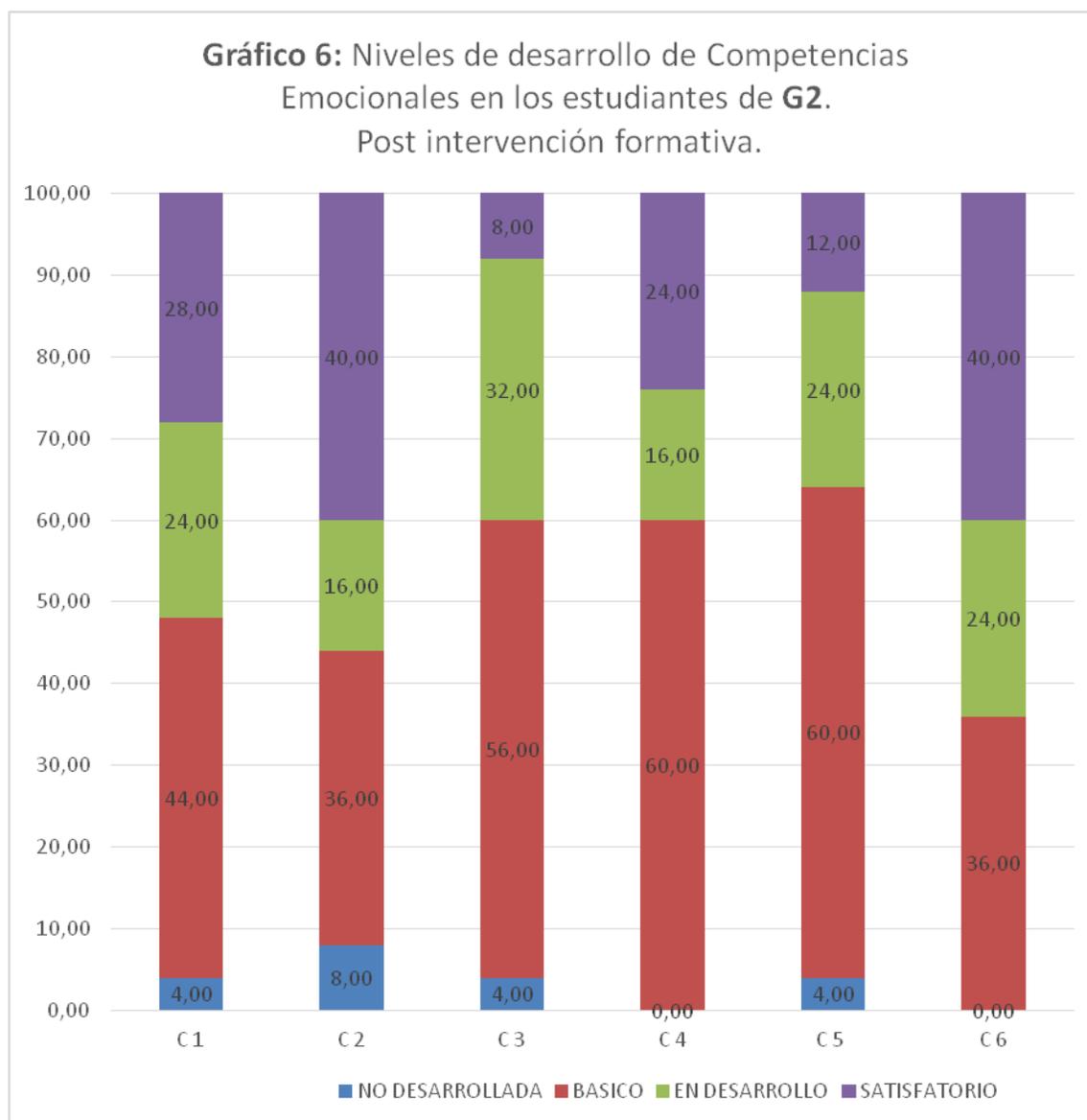


Gráfico N° 6: Este gráfico muestra cada uno de los niveles de desarrollo de las seis competencias emocionales que presentaron los estudiantes de G1, posterior a la implementación de la intervención en Educación Emocional. Dichos datos se muestran en detalle en la tabla 6 (Anexo 1).

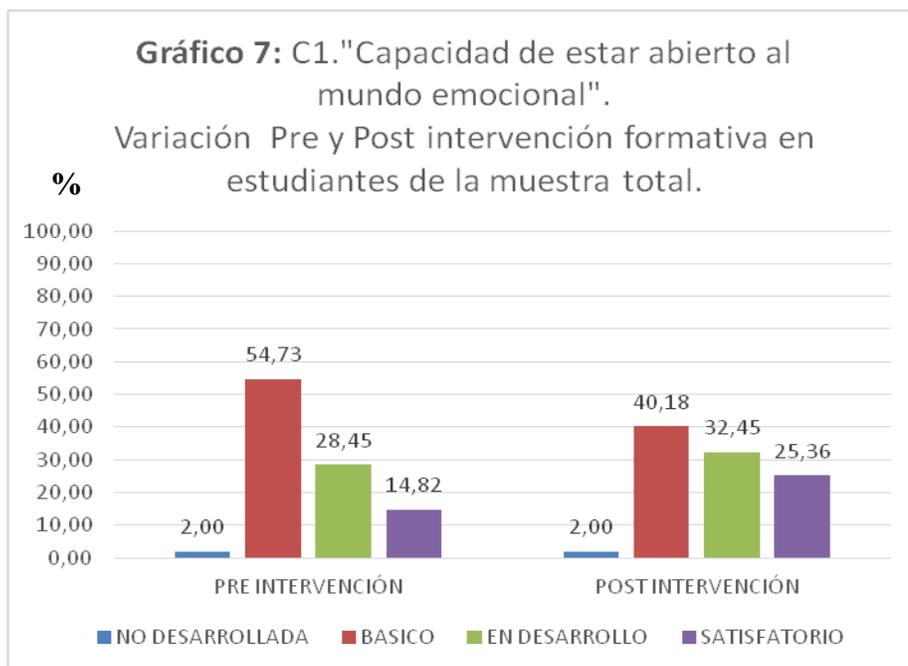


Gráfico N° 7: Variación pre y post intervención formativa, de los niveles de desarrollo observados en la muestra total, para C1.

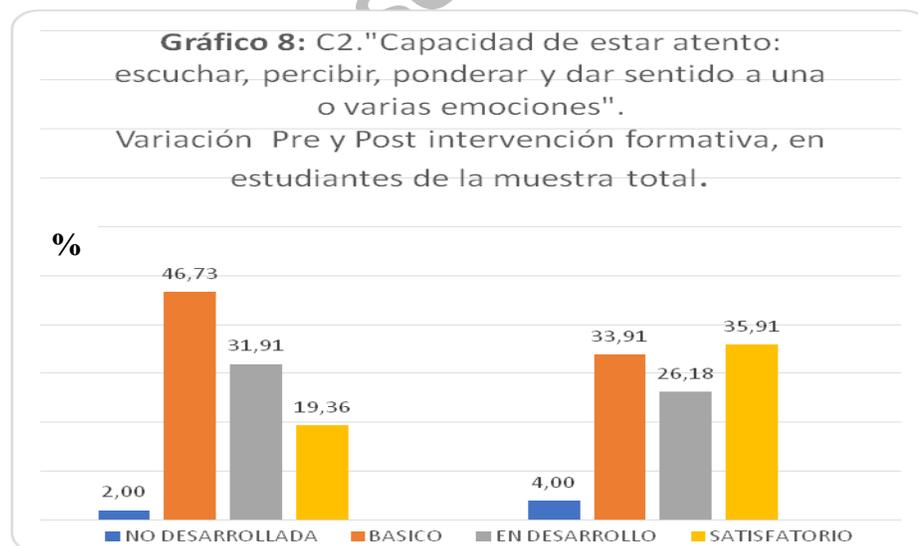


Gráfico N° 8: Variación pre y post intervención formativa, de los niveles de desarrollo observados en la muestra total, para C2.

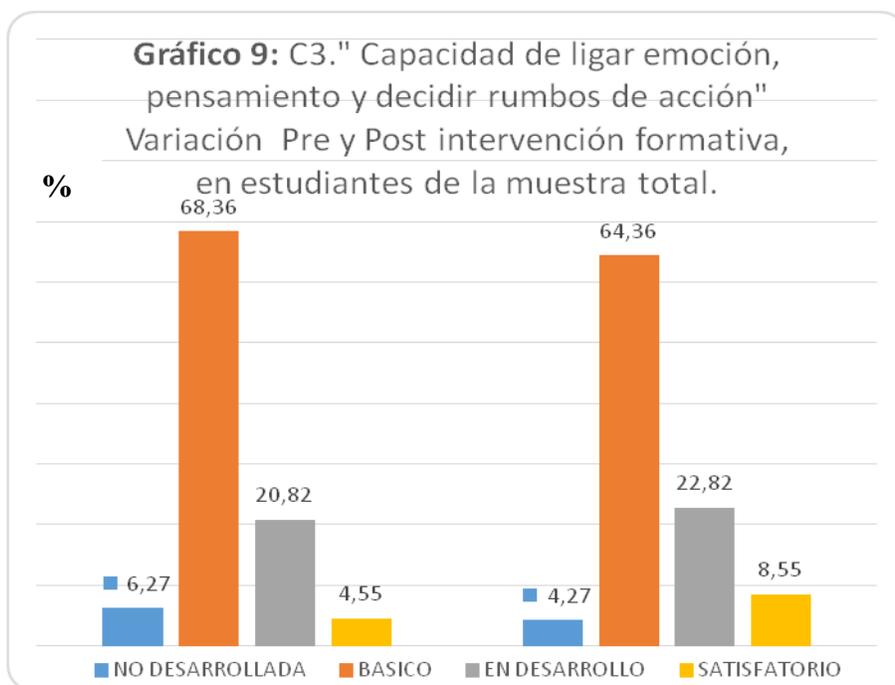


Gráfico N° 9: Variación pre y post intervención formativa, de los niveles de desarrollo observados en la muestra total, para C3.

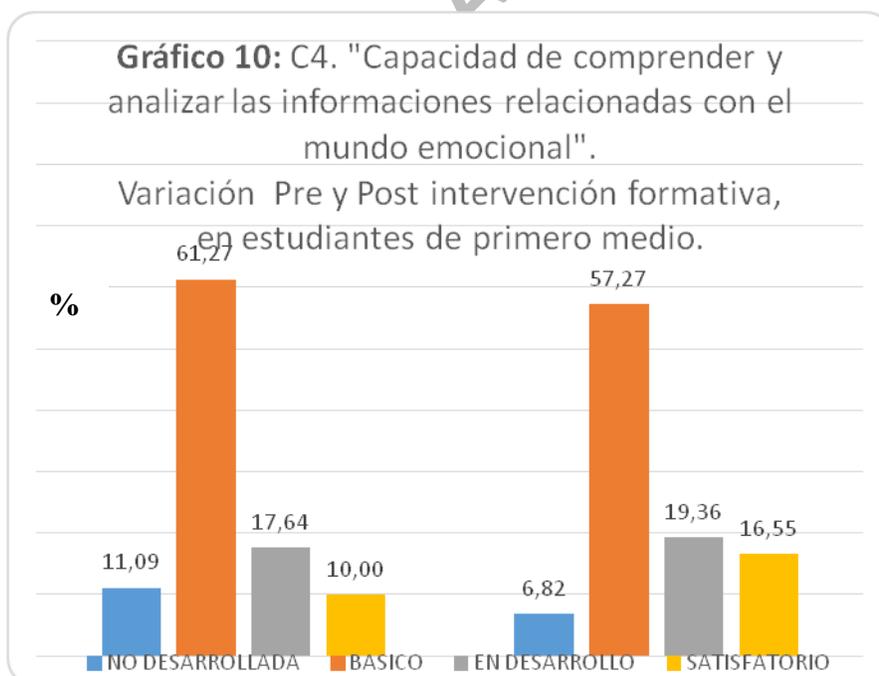


Gráfico N° 10: Variación pre y post intervención formativa, de los niveles de desarrollo observados en la muestra total, para C4.

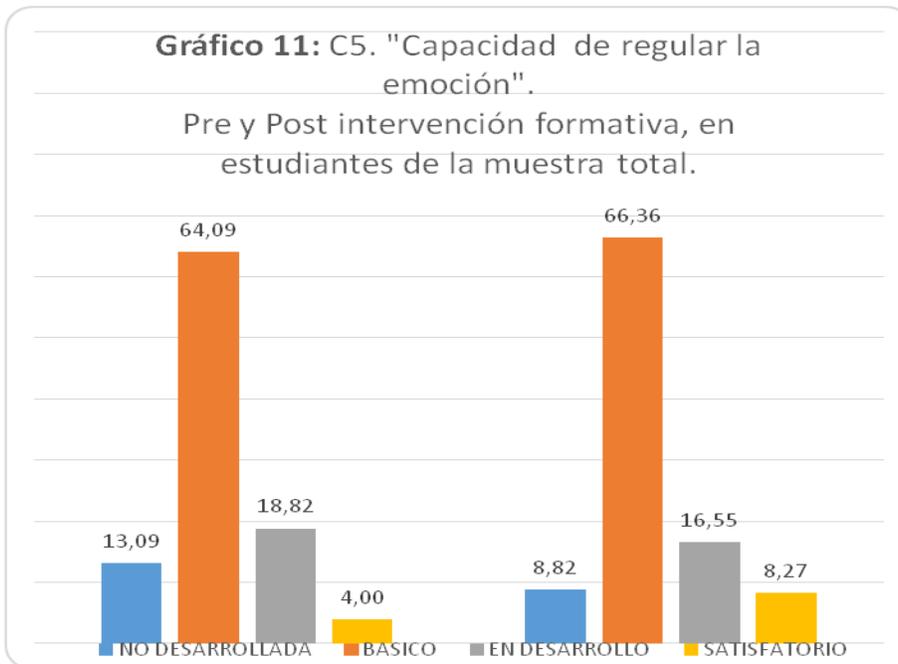


Gráfico N° 11: Variación pre y post intervención formativa, de los niveles de desarrollo observados en la muestra total, para C5.

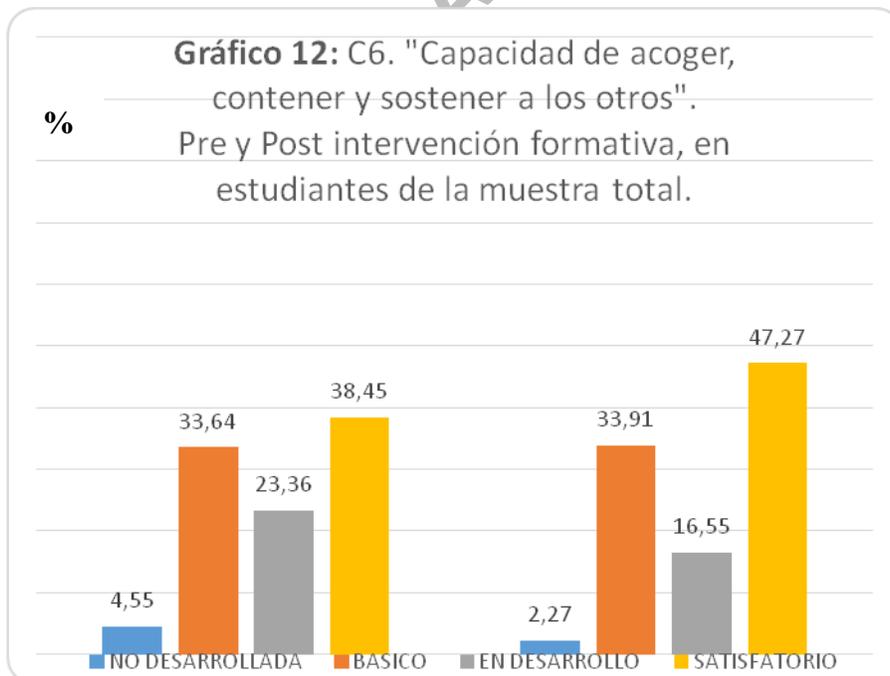


Gráfico N° 12: Variación pre y post intervención formativa, de los niveles de desarrollo observados en la muestra total, para C6.

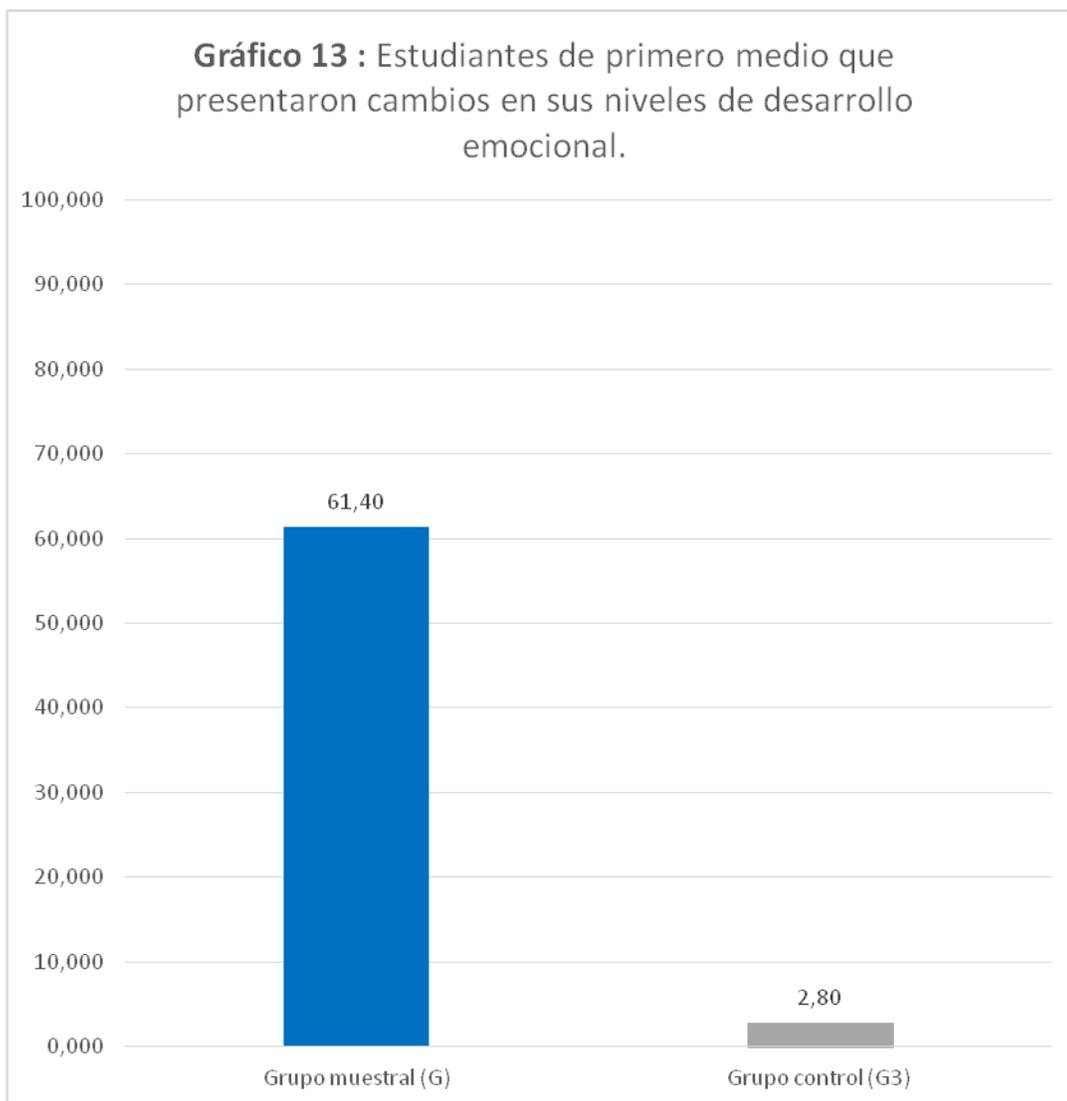


Gráfico N° 13: Este gráfico presenta el segmento de estudiantes que evidenciaron mejoras, en cuanto a su nivel de desarrollo de competencias emocionales, correspondiendo a un 43,2 por ciento de la muestra total, en contraste con un 2,8 por ciento de estudiantes pertenecientes al grupo control.

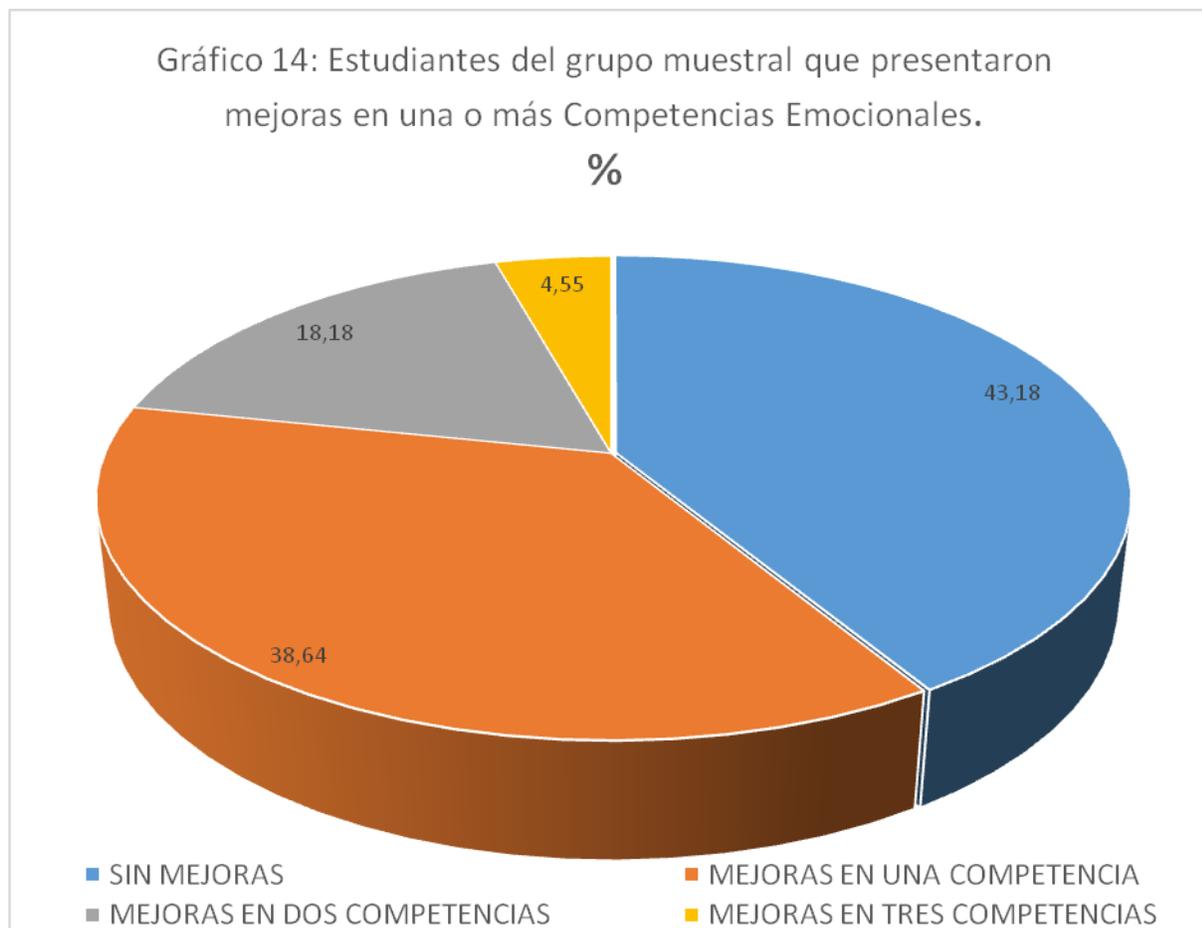


Grafico N° 14: Este presenta al segmento de estudiantes, correspondientes al 61,4 por ciento que presentan mejoras en el nivel de desarrollo de competencias emocionales, de dicho grupo, un 38,64% mejoró en una competencia, un 18,18% mejoró en dos competencias, mientras que un 4,55% presentó mejoras en tres competencias emocionales.

A continuación se presenta un análisis de los resultados antes descritos.

Es posible observar que para la mayoría de las competencias emocionales estudiadas, el mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en un nivel básico de desarrollo emocional. Llama la atención que para la competencia emocional de acoger, contener y sostener a los otros, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel

satisfactorio. Al comparar los resultados de cada grupo por separado, Grafico 2 y Grafico 3, se puede apreciar que el grupo G1 presenta el porcentaje más alto de estudiantes en la competencia de *acoger, contener y sostener* de “*nivel satisfactorio*”, mientras que en el grupo G2, el mayor porcentaje de estudiantes mantienen la tendencia del nivel de desarrollo de competencias emocionales “*nivel básico*” en las seis competencias. Esto, probablemente, ocurre dado que un tercio de los estudiantes que conformaban la muestra del grupo G1 vienen desde 7° básico conformando el grupo curso, de modo que es posible observar un nivel de empatía mayor entre ellos.

En cuanto a la comparación entre los resultados del pre y post intervención formativa, para el total de la muestra, Grafico 1 y Grafico 4, se puede observar que, para todas las competencias, la tendencia fue subir el porcentaje de estudiantes que se encuentra en “*nivel satisfactorio*”. Sube también el porcentaje de estudiantes que se hallan en el nivel de competencia “*en desarrollo*” para las competencias C1, C3 y C4. Baja el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el “*nivel básico*” de desarrollo para las competencias C1, C2, C3 y C4. Y bajan también el porcentaje de estudiantes que se hallan en “*nivel insatisfactorio*” para las competencias C2, C3, C4, C5 y C6, mientras que para la competencia C1 permanece el mismo porcentaje probablemente relacionado con aquellos estudiantes que les es muy difícil participar de las actividades que se realizan en las sesiones de los módulos de educación emocional, sea por desinterés respecto del tema o por motivos personales.

Respecto del análisis de los resultados del cuestionario, pre y post intervención formativa de los grupos por separados. El grupo G1 (Gráficos 2 y 4) si bien comienza y termina sin estudiantes en “*nivel no desarrollado*”, para las competencias C1 y C2, para las competencias C4, C5 y C6 baja el porcentaje de estudiantes en *nivel no desarrollado*; y en general se puede apreciar que se moviliza a un grupo de estudiantes del nivel competencia “*en desarrollo*” a “*básico*”, y para todas las competencias aumenta el porcentaje de estudiantes en “*nivel satisfactorio*”. El grupo G2 (gráficos 3 y 6) comienza sólo con la competencia C6 sin estudiantes en “*nivel no*

desarrollada”, y baja el porcentaje de estudiantes con las competencias en nivel “*no desarrollada*” C3, C4 y C5, llama la atención que sube el nivel de estudiantes en nivel “*no desarrollada*” en C2, lo que muestra una movilización, que a juicio nuestro, no es negativa o en descenso, ya que al promover la introspección, el adolescente puede mostrar una reestructuración de su visión de sí mismo, por lo que puede aumentar su auto exigencia y autocrítica. Mientras que el porcentaje de estudiantes en el “*nivel en desarrollo*” sube para C1, C2, C3; mientras que C4, C5 y C6 se mantienen.

Analizando los resultados de los estudiantes que se movilizaron hacia el “*nivel satisfactorio*”, es notable que en todas las competencias, se observa un aumento de cuatro puntos porcentuales, mientras que en las competencias C1 y C2 la variación de estudiantes en este nivel es de doce y veinticuatro puntos porcentuales respectivamente, que corresponden a las competencias que se pusieron al centro de la intervención formativa.

Concretamente estos resultados responden las preguntas de investigación, secundarias a nuestros objetivos específicos

- i. ¿Todos los estudiantes de un mismo curso, presentan el mismo nivel de desarrollo de competencias emocionales? Los gráficos N°1, 2 y 3, resultados del cuestionario estructurado, en la pre intervención y los gráficos N°4. 5 y 6 en la post intervención muestran que los estudiantes presentan diferentes desarrollos en sus competencias emocionales.
- ii. ¿El desarrollo de competencias emocionales afecta el tipo de autoconcepto de los estudiantes? Los gráficos N° 16 y N° 23 muestran que el autoconcepto medido en la escala de PH-2 (A) de forma global no cambia, sin embargo en las dimensiones medidas por las subescalas de autopercepción de la conducta, apariencia y atributos físicos , estatus intelectual y escolar, ansiedad (ausencia de), popularidad y felicidad y satisfacción , como lo muestran los gráficos N°18 al N°22 para G1 y los gráficos N°24 al N°29 para G2 muestran que existen

cambios relacionados con el desarrollo de competencias emocionales, después de la intervención con los módulos de educación emocional.

En cuanto a la comparación entre los resultados del pre y post de la intervención formativa, para el total de la muestra, Grafico 1 y Grafico 4 se puede observar que para todas las competencias, la tendencia fue subir el porcentaje de estudiantes que se encuentra en “*nivel satisfactorio*”. Sube también el porcentaje de estudiantes que se hallan en el nivel de competencia “*en desarrollo*” para las competencias C1, C3 y C4. Baja el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el “*nivel básico*” de desarrollo para las competencias C1, C2, C3 y C4. Y bajan también el porcentaje de estudiantes que se hallan en “*nivel insatisfactorio*” para las competencias C2, C3, C4, C5 y C6, mientras que para la competencia C1 permanece el mismo porcentaje probablemente relacionado con aquellos estudiantes que les es muy difícil participar de las actividades que se realizan en las sesiones de los módulos de educación emocional, sea por desinterés respecto del tema o por motivos personales.

Respecto del análisis de los resultados del cuestionario, pre y post intervención formativa de los grupos por separados. El grupo G1 (Gráficos 2 y 4) si bien comienza y termina sin estudiantes en nivel insatisfactorio para las competencias C1 y C2 para las competencias C4, C5 y C6 baja el porcentaje de estudiantes en “*nivel no desarrollada*”; y en general se puede apreciar que se moviliza a un grupo de estudiantes del nivel competencia “*en desarrollo*” a “*básico*”, y para todas las competencias aumenta el porcentaje de estudiantes en “*nivel satisfactorio*”.

A continuación el análisis se enfoca en cada competencia emocional pre y post intervención formativa.

El Gráfico 7 presenta la variación pre y post intervención formativa, de la muestra completa del grupo G1 y grupo G2, para la competencia C1 “capacidad de

estar abierto al mundo”, donde se puede destacar, que si bien los estudiantes que se hallaban en nivel de competencia “*no desarrollada*” se mantuvieron, en el nivel de competencia “*básico*” un grupo de estudiantes se movilizan en quince puntos porcentuales (de 54,73% a 40,18%). El nivel de competencia “*en desarrollo*” sube cuatro puntos porcentuales (de 28,45% a 32,45%), en el nivel de competencia “*satisfactorio*” los estudiantes se movilizaron en once puntos porcentuales (de 14,82% a 25,36%).

El Gráfico 8 muestra los resultados de los estudiantes para la competencia C2 “capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones”, se puede apreciar que hubo un importante porcentaje de estudiantes que se movilizaron a “*nivel satisfactorio*” con una diferencia de diecisiete puntos porcentuales (de 19,36% a 35,91%), entre la pre y post intervención formativa. Sin embargo llama la atención que para el nivel “*no desarrollado*”, sube en dos puntos porcentuales (de 2,00% a 4,00%), lo que podría estar dando cuenta de estudiantes que al abrirse al mundo emocional se miran a sí mismo con una mayor autocrítica. Mientras que en los niveles “*básico*” baja trece puntos porcentuales (de 46,73% a 33,91%) y “*en desarrollo*” bajan seis puntos porcentuales (de 31,91% a 26,18%), lo que da cuenta de una mayor movilización hacia el “*nivel satisfactorio*”.

El Gráfico 9 muestra los resultados de los estudiantes para la competencia C3 “capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción”, en el que se aprecia que los niveles de “*no desarrollada*” bajaron dos puntos (de 6,27% a 4,27%) y el nivel de competencia “*básico*”, cuatro puntos después de la intervención formativa, y los niveles “*en desarrollo*” sube dos puntos porcentuales y el “*nivel satisfactorio*” sube cuatro puntos porcentuales; es notable que estas diferencias son simétricamente en los mismos puntos porcentuales, reflejando una movilización de los estudiantes en esta competencia emocional.

El Gráfico 10 muestra los resultados de los estudiantes para la competencia C4 “capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional”, en el que se puede ver un descenso de cuatro puntos porcentuales para los niveles “no desarrollado” y “básico” simétricamente suben los niveles “en desarrollo” y “satisfactorio” en ocho puntos porcentuales, lo que nos muestra que un grupo de estudiantes se movilizó hacia el desarrollo de esta competencia.

El Gráfico 11 muestra los resultados de los estudiantes para la competencia C5 “capacidad de regular la emoción”, en el que se aprecia una baja de cuatro puntos porcentuales en el nivel de competencia “no desarrollada” y una subida de dos puntos porcentuales en el “nivel básico”. En el nivel en desarrollo hay una baja de dos puntos porcentuales y, finalmente en el “nivel satisfactorio” hay un alza de cuatro puntos porcentuales.

El Gráfico 12 muestra los resultados de los estudiantes para la competencia “capacidad de acoger, contener y sostener a los otros” (C6), en el que podemos ver que, en el nivel de competencia “no desarrollado” hay una baja de dos puntos porcentuales, en el nivel de competencia “básico” no se observan cambios, en el nivel de competencias “en desarrollo” baja siete puntos porcentuales y en el nivel de competencias “satisfactorio” sube nueve puntos porcentuales; esto refleja una gran movilización hacia adquisición de esta competencia.

El Gráfico 13 Muestra el total de estudiantes de la muestra de estudiantes que presentaron mejoras, un 61,4 por ciento en el nivel de desarrollo de competencias emocionales, observadas mediante la aplicación de CCE, en sus versiones pre y post intervención formativa, mientras que un 43,2 por ciento de la mencionada muestra, no evidenció cambios en sus resultados iniciales. Por su parte, el Grupo control (G3) presentó sólo un dos coma ocho por ciento de estudiantes que mejoró sus niveles de desarrollo emocional.

El Gráfico 15 representa a los estudiantes del grupo de la muestra, que evidencian cambios en sus competencias emocionales. Del 61,4% de estudiantes que presentaron mejoras en el nivel de desarrollo de competencias emocionales, un 38,64 por ciento lo hizo en una competencia, un 18,18 por ciento mejoró en dos competencias, mientras que un 4,55 por ciento presentó mejoras en tres competencias emocionales.

4.1.1 Análisis estadístico de los resultados.

A continuación se recuerdan las hipótesis para este estudio.

Hipótesis nula (H_0)	Hipótesis alternas (H_1)
La Intervención formativa, mediante módulos de Educación Emocional, en el grupo experimental y de control no genera efectos significativos en el nivel de competencias emocionales.	La Intervención formativa, mediante módulos de Educación Emocional en el grupo experimental y de control, tiene efectos significativos en el nivel de competencias emocionales.

La hipótesis alterna se evidencia en el porcentaje de estudiantes que presentan, en promedio, nivel Satisfactorio de desarrollo emocional, considerando las seis competencias observadas.

Tabla 1: ESTUDIANTES QUE PRESENTAN NIVEL DE DESARROLLO EMOCIONAL SATISFACTORIO (PROMEDIO DE LAS 6 COMPETENCIAS)		
	PRE INTERVENCIÓN	POST INTERVENCIÓN
G1 (%)	14,39	21,97
G2 (%)	16,00	25,33

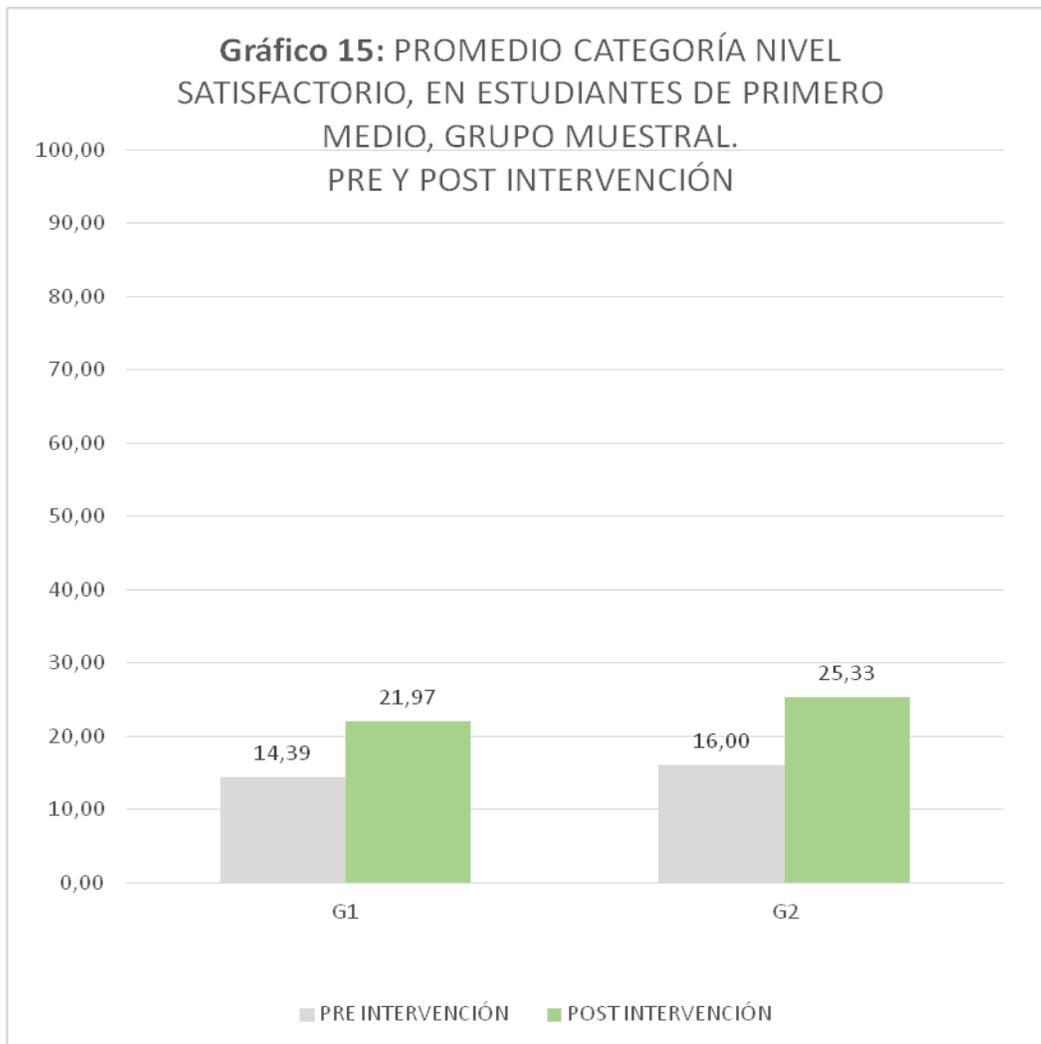


Gráfico N° 15: Variación de estudiantes que se encuentran en el nivel de desarrollo de competencias emocionales “satisfactorio”, en las recogidas de datos realizadas previas y posteriores a la intervención formativa.

El análisis de la varianza permite contrastar la hipótesis nula de que las medias de poblaciones o grupos son iguales, frente a la hipótesis alternativa de que por lo menos una de las poblaciones difiere de las demás en cuanto a su valor esperado. Este contraste es fundamental en el análisis de resultados experimentales,

como los de esta investigación, donde lo que interesa es comparar los resultados de de un tratamiento con respecto a la variable dependiente o de interés.

A continuación se presentan las tablas de los valores obtenidos a partir de análisis de varianza de un factor.

Tabla 2: ANOVA: Análisis de varianza de un factor.

<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
PRE INTERVENCIÓN	2	30,3939394	15,1969697	1,28971534
POST INTERVENCIÓN	2	47,3030303	23,6515152	5,65702479

Tabla 3: Prueba F de Fisher

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	71,4793388	1	71,479338	20,5792465	0,0453151	18,51282051
Dentro de los grupos	6,94674013	2	3,4733700			
Total	78,426079	3				

$$F > F \text{ crítico}$$

$$20,5792465 > 18,51282051$$

Se rechaza H_0 por el valor F calculado, respecto al valor crítico de la distribución F teórica de probabilidad.

Se acepta H_1 , ya que existe una diferencia significativa entre los resultados satisfactorios presentados por ambos grupos muestrales previo y posterior a la intervención formativa en Educación Emocional.

4.2 Presentación y Análisis de resultados test psicométrico de autoconcepto PH-2 (A).

Los resultados pre y post intervención formativa, para los estudiantes voluntarios que respondieron el test PH-2(A) se muestran en el **Gráfico 1**. En él se puede observar que de los 17 estudiantes voluntarios, sólo 3 de ellos movilizaron su nivel de autoestima lo que corresponde al 17,64%. Estos resultados son consistentes con lo descrito por los autores que sustentan el marco teórico de Gorostegui (2010), quien adapta el instrumento a jóvenes chilenos de edades entre 12 y 19 años. Los cuales afirman que el autoconcepto es un parámetro muy estable en el tiempo, es decir, no cambia debido a que los jóvenes construyen su autoestima desde la mirada de sus adultos cuidadores significativos.

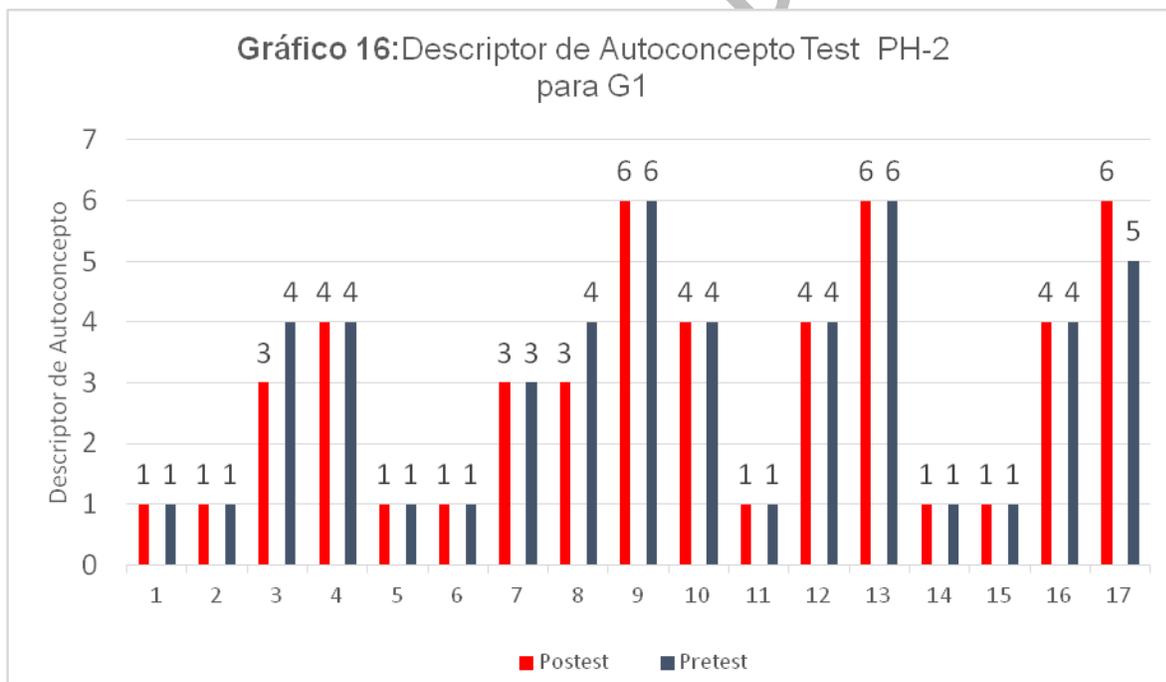


Gráfico N° 16: Muestra el descriptor del nivel de autoconcepto obtenido por los estudiantes del grupo G1 en el test PH-2(A).

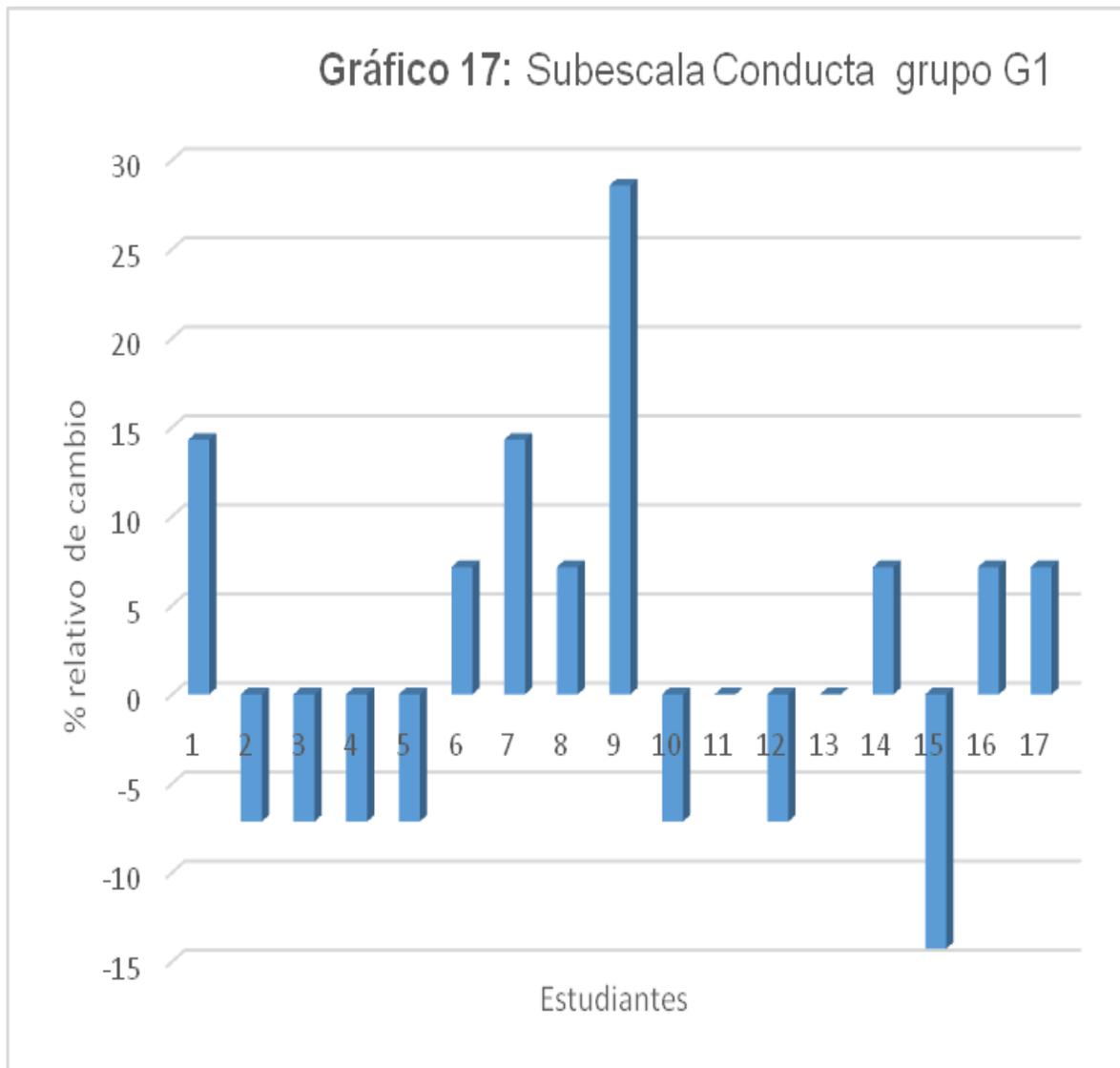


Gráfico N° 17: muestra 15 estudiantes de G1 que se movilizaron. Esto representa el 88,24% de estudiantes que reestructuraron su autoconcepto respecto de esta dimensión. Este es un porcentaje relativo obtenido por el estudiante en dirección positiva del autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de *la autopercepción de la conducta*.

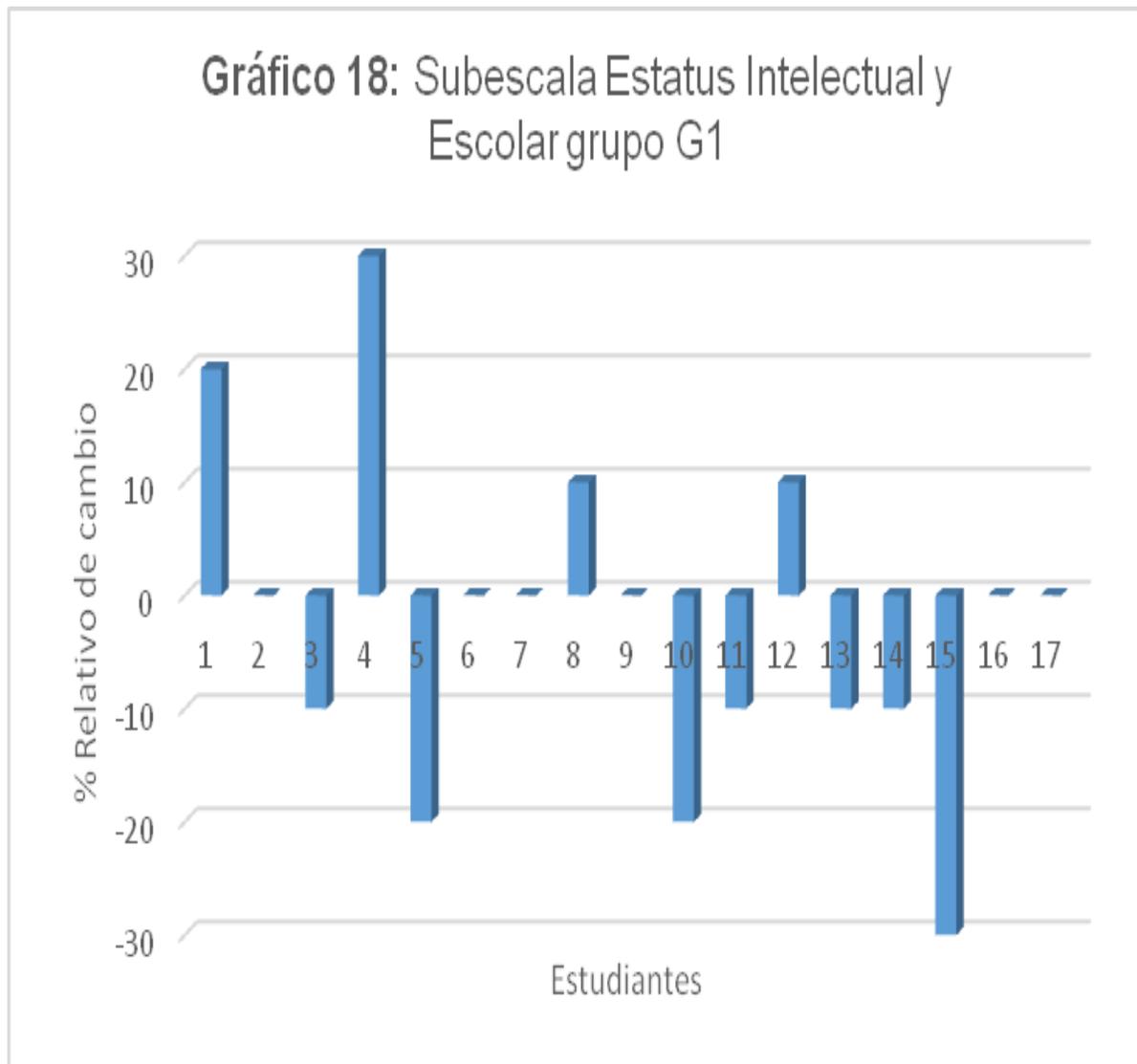


Gráfico N° 18: muestra 11 estudiantes del grupo G1 que movilizaron su autoconcepto restructurando esta dimensión, representando el 64,71 por ciento. Esto corresponde al porcentaje relativo obtenido por el grupo, en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la autopercepción del *estatus intelectual y escolar*.

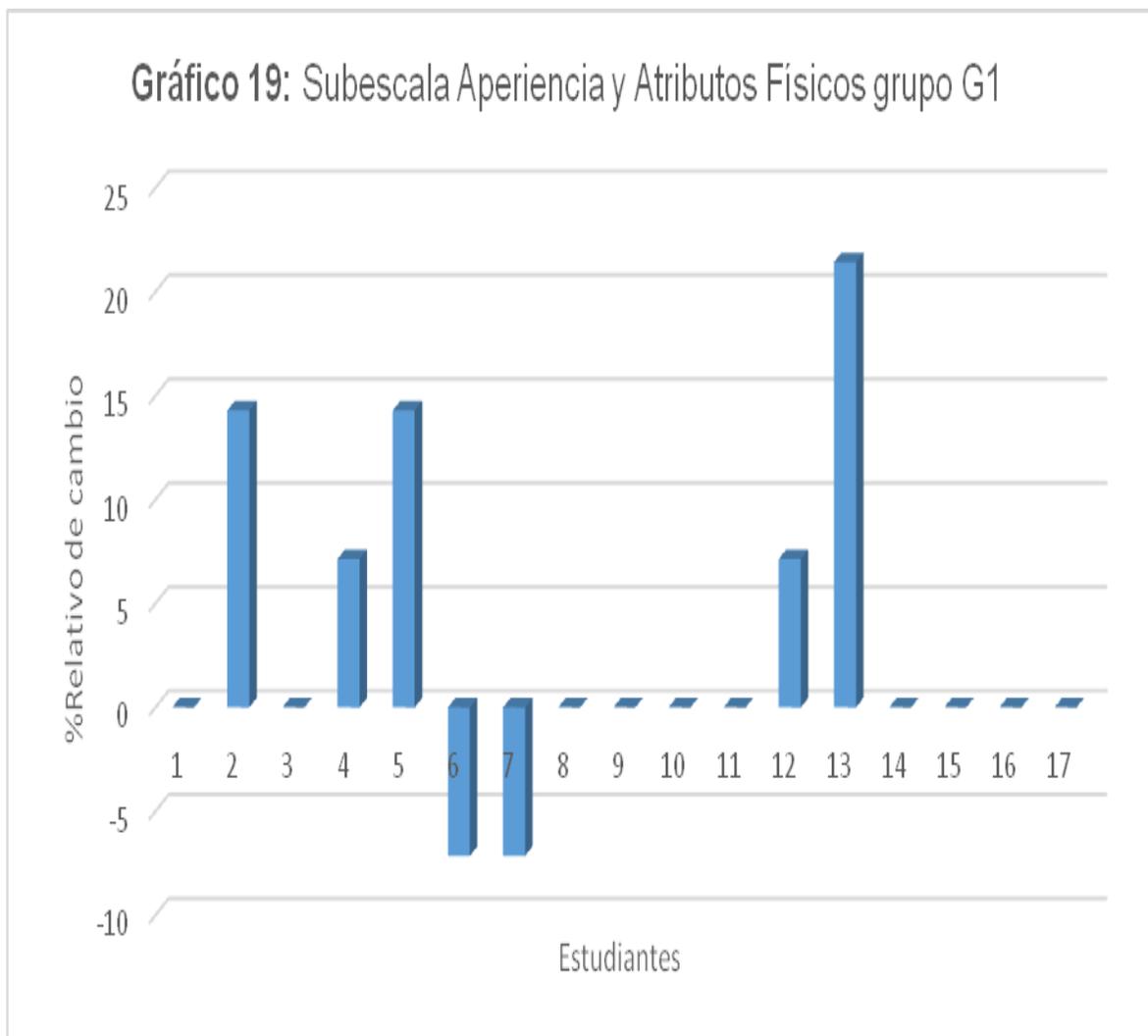


Gráfico N° 19: muestra 7 estudiantes que movilizaron su auto percepción, representando el 41,18 por ciento de G1 que reestructuraron su auto concepto respecto de esta dimensión Apariencia y atributos físicos. Esto corresponde al porcentaje relativo obtenido por el estudiante en dirección positiva al auto concepto, en los ítems que miden la dimensión de la *auto percepción de apariencia y atributos físicos*.

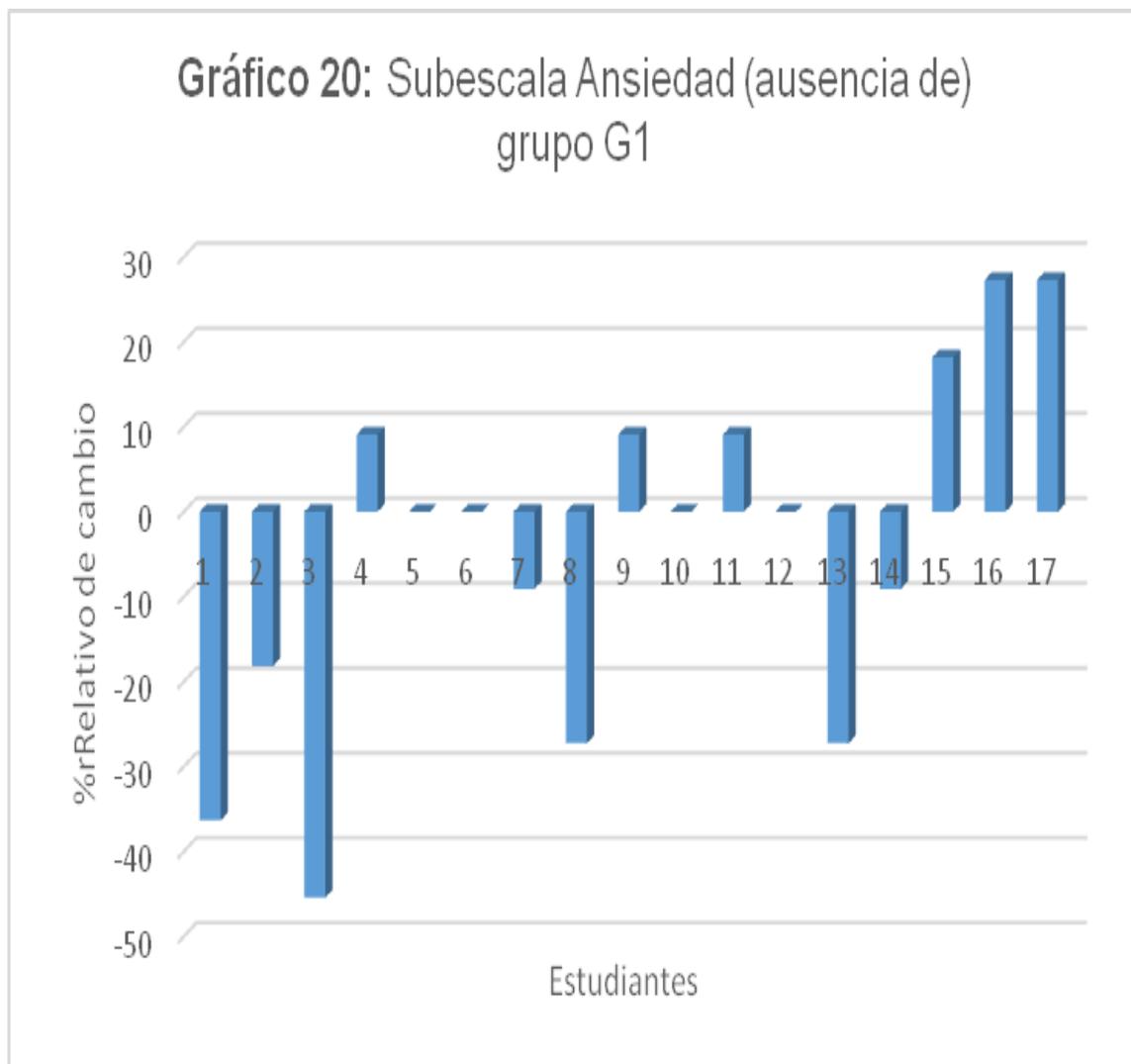


Gráfico N° 20: muestra 13 estudiantes que movilizaron su autoconcepto, representando al 76,48 por ciento de G1 que reestructuraron su autopercepción al respecto de esta dimensión. Esto corresponde al porcentaje relativo obtenido por los estudiantes en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la *autopercepción de la ansiedad*.

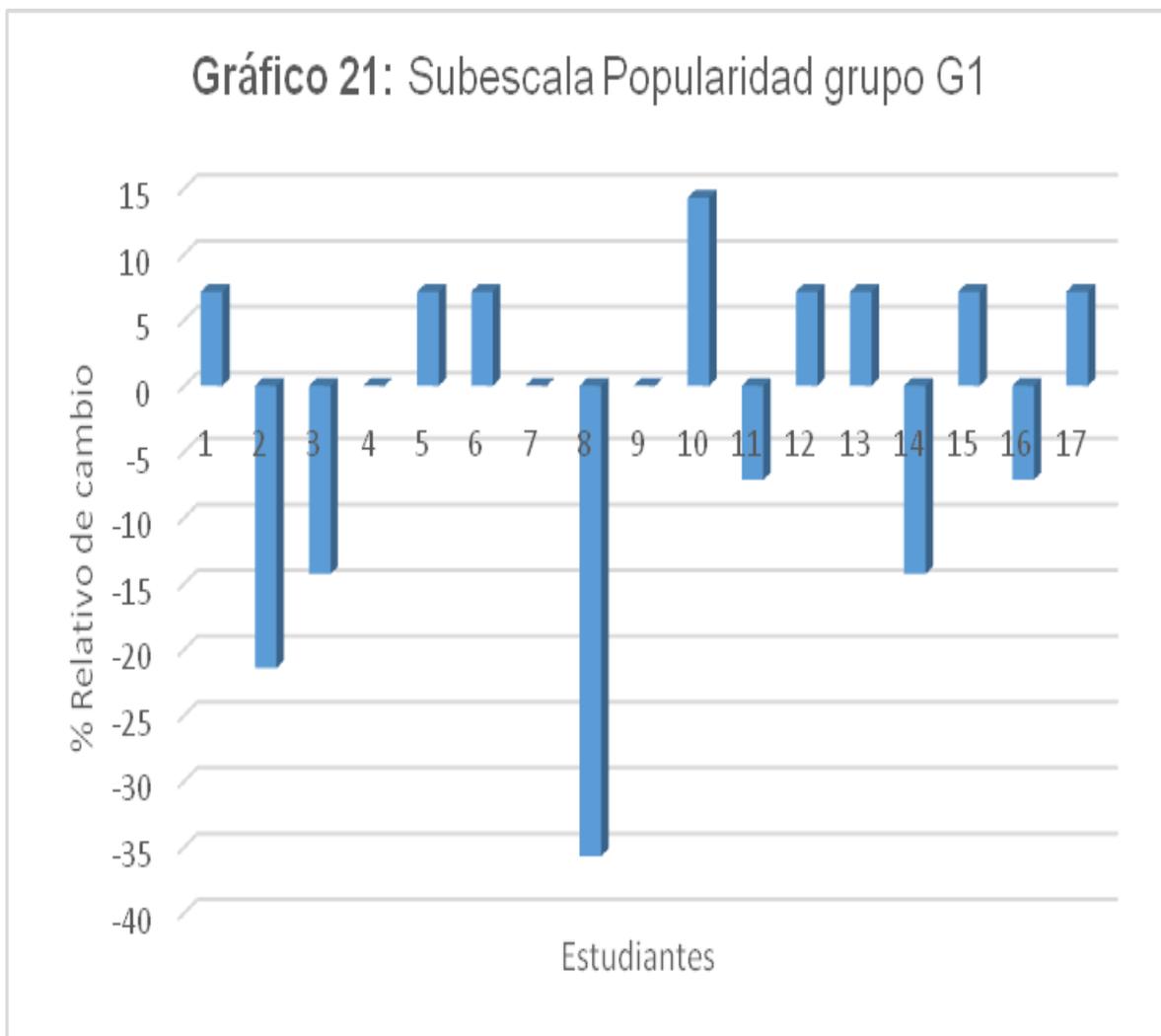


Gráfico N° 21: muestra a 14 estudiantes que movilizaron su autoconcepto, representando al 82,36 por ciento de G1 que reestructuraron su autopercepción de su popularidad, respecto de esta dimensión. Esto corresponde al porcentaje relativo obtenido por los estudiantes en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la *autopercepción de popularidad*.

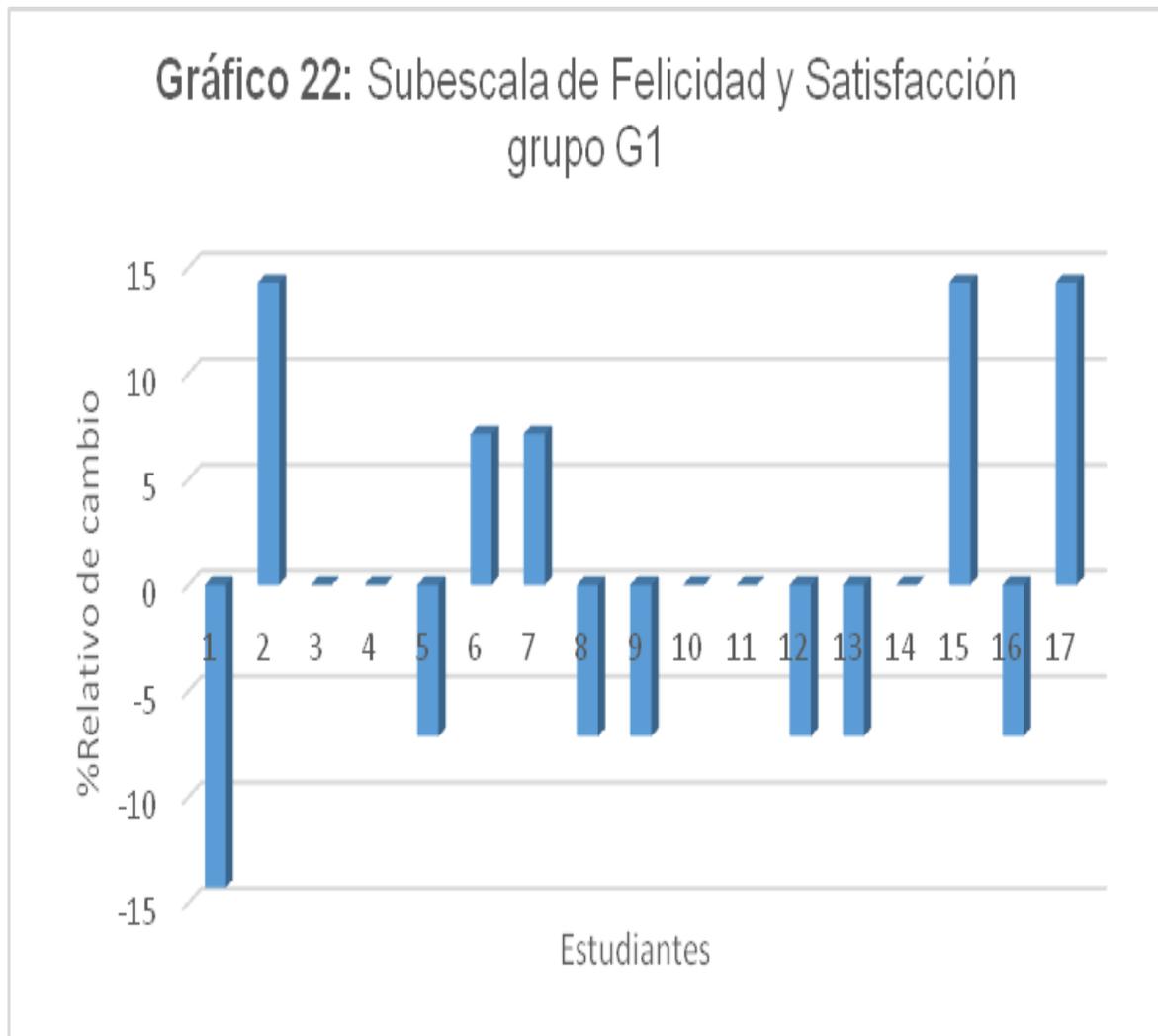


Gráfico N° 22: Este muestra 12 estudiantes que movilizaron su autoconcepto, representando el 70,59 por ciento de G1 que reestructuraron su autoconcepto respecto de esta dimensión. Esto corresponde al porcentaje relativo, obtenido por los estudiantes en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la autopercepción *de la felicidad y satisfacción*.

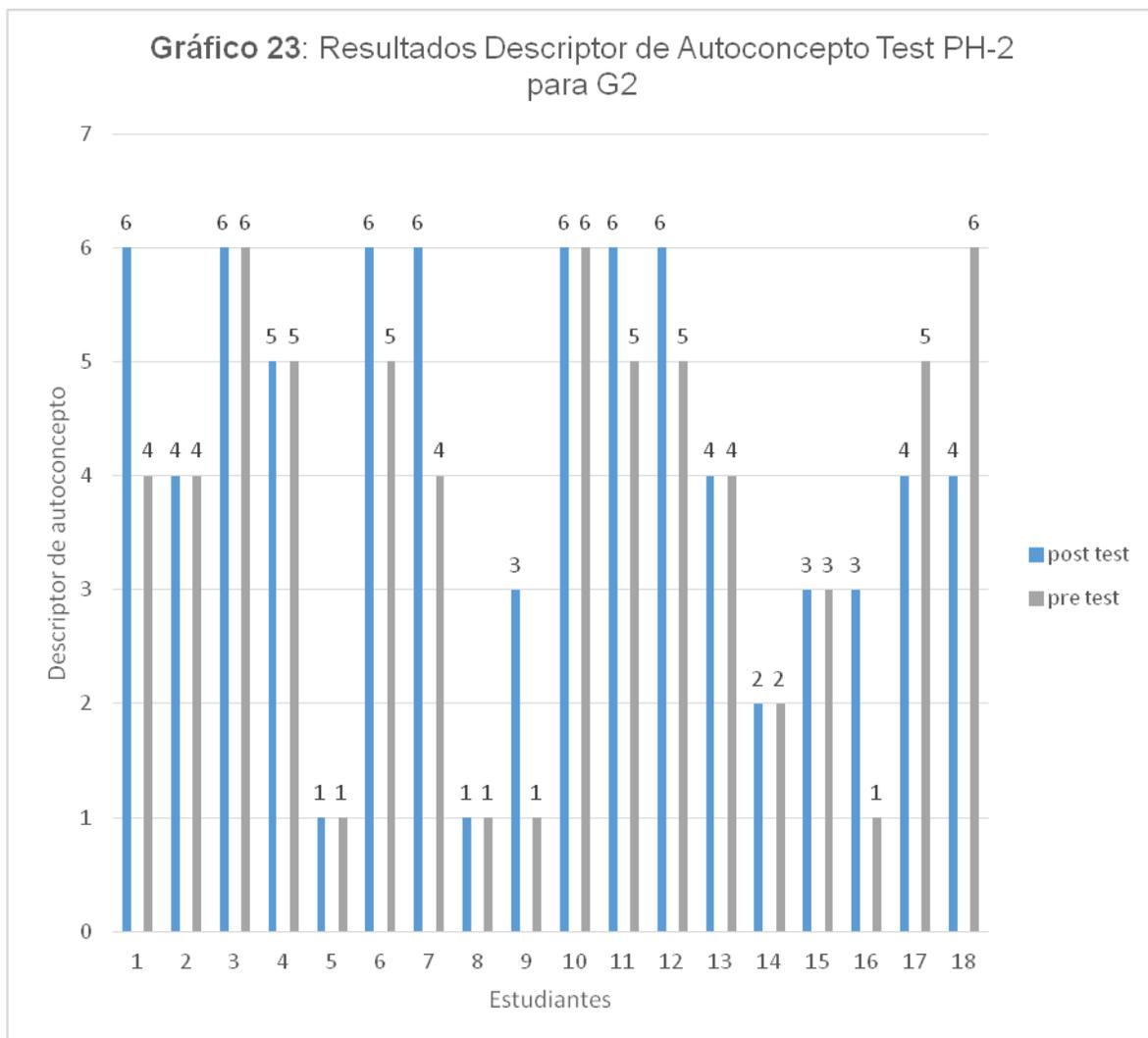


Gráfico N° 23: En este gráfico se puede observar que 9 de 18 estudiantes de G2, movilizaron su nivel de autoconcepto, lo que corresponde al 50,00 por ciento del grupo. Esto se evidencia a través del descriptor del nivel de autoconcepto obtenido por los estudiantes.

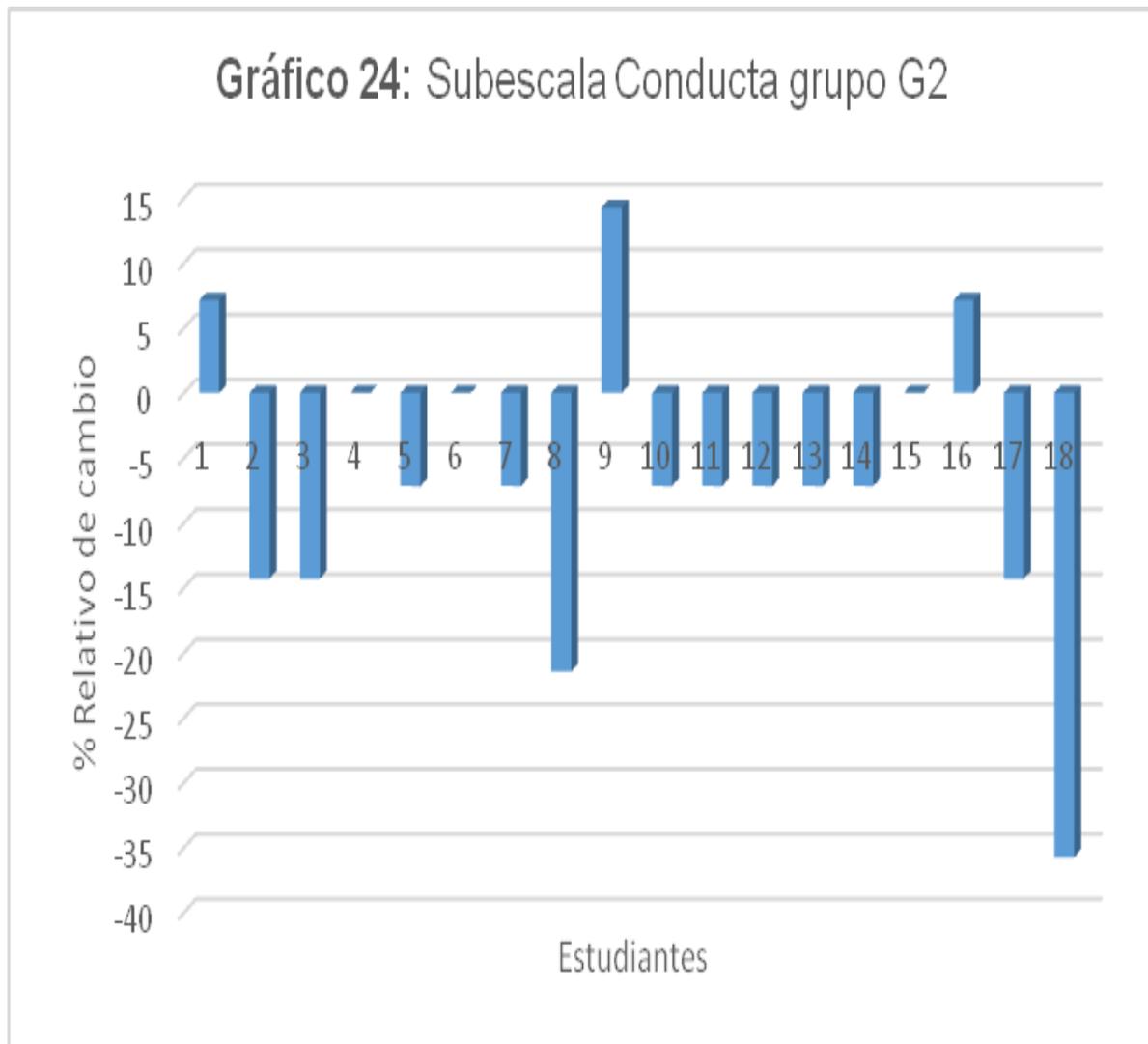


Gráfico N° 24: Este presenta a 15 estudiantes que movilizaron su autoconcepto, lo que corresponde al 83,34 por ciento de G2 que presenta la reestructuración de su autoconcepto respecto de esta dimensión. Esto se evidencia mediante el porcentaje relativo obtenido por los estudiantes en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la *autopercepción de la conducta*.

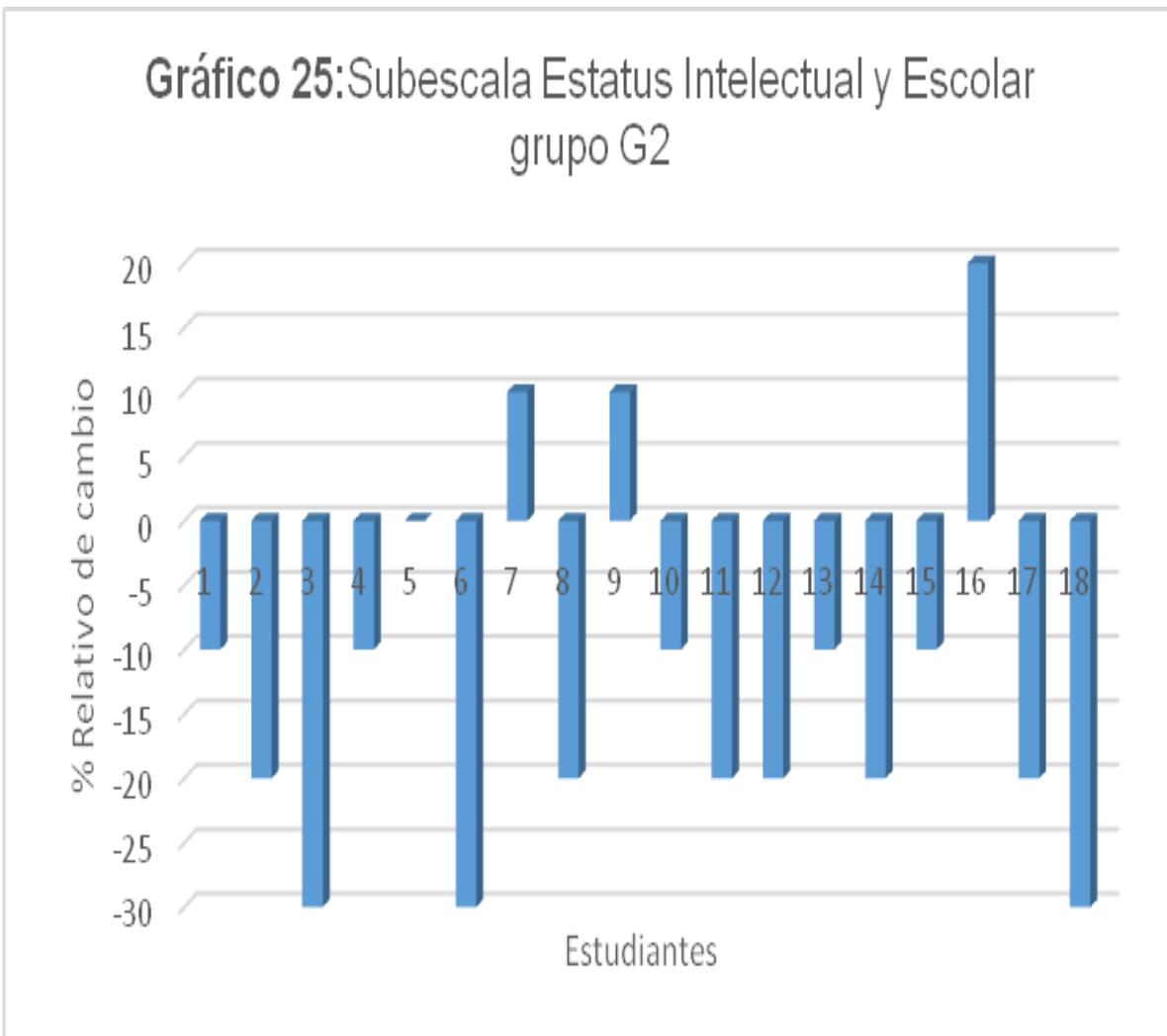


Gráfico N° 25: Este muestra a 17 estudiantes que movilizaron su autoconcepto, correspondiendo al 94,45 por ciento de G2 que presenta la reestructuración de su autoconcepto respecto de esta dimensión. Esto se evidencia mediante el porcentaje relativo obtenido por los estudiantes en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la *autopercepción de la estatus intelectual y escolar*.

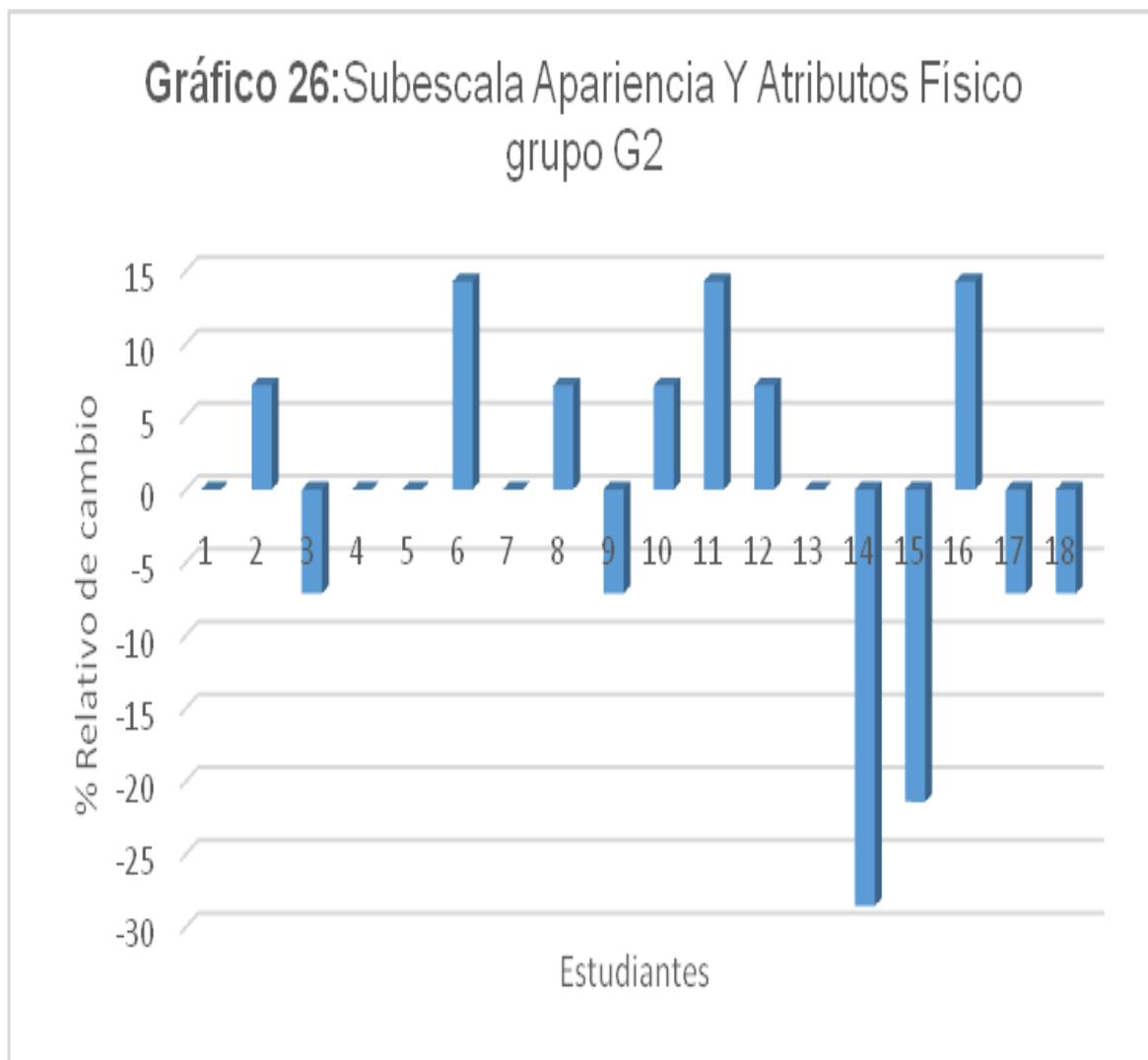


Gráfico N° 26: muestra 11 estudiantes de los 13 que conforman G2, lo que corresponde a un 72,22 por ciento que muestra una reestructuración de su autoconcepto, respecto de esta dimensión. Esto corresponde al porcentaje relativo obtenido por el estudiante en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la *autopercepción de la apariencia y atributo físico*.

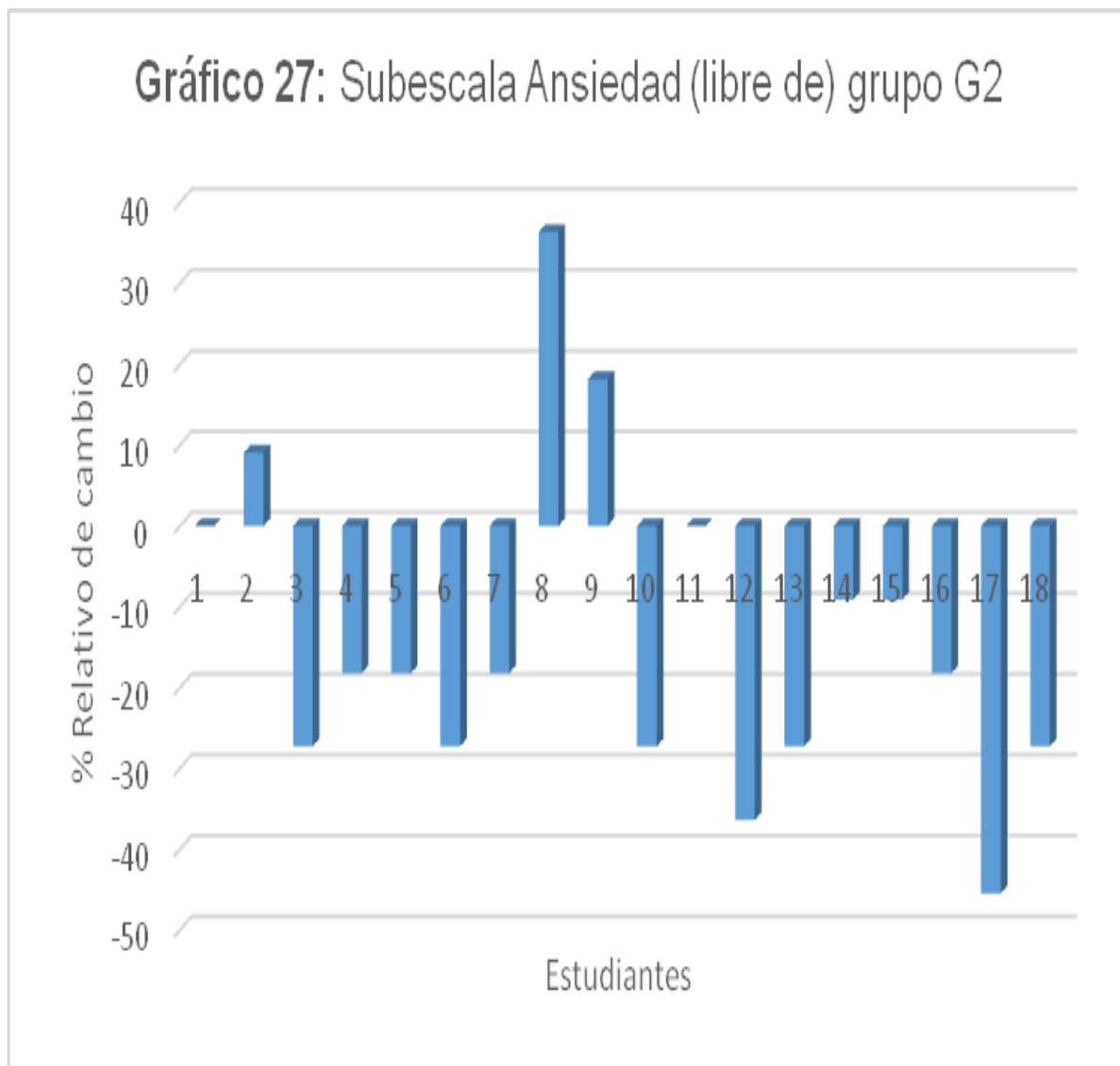


Gráfico N° 27: Este muestra a 12 de 16 estudiantes que movilizaron su autoconcepto, representando al 88,89 por ciento de estudiantes que reestructuraron su autoconcepto respecto de esta dimensión. Esto corresponde al porcentaje relativo obtenido por el estudiante en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la autopercepción de la ansiedad (libre de).

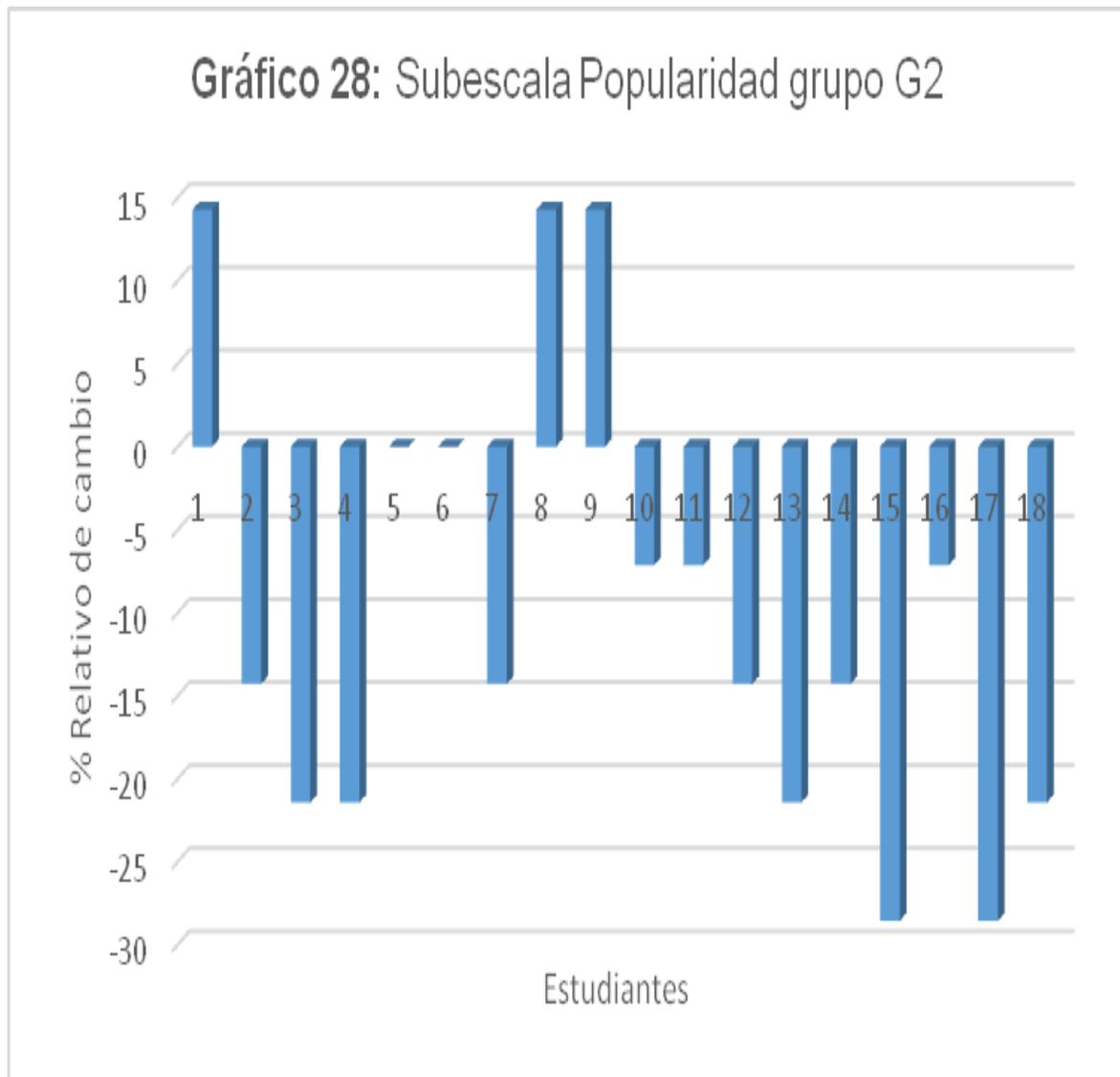


Gráfico N° 28: Este muestra que 16 estudiantes movilizaron su autoconcepto, representando el 88,89 por ciento de estudiantes de G2 que reestructuraron su autoconcepto respecto de esta dimensión. Esto corresponde al porcentaje relativo obtenido por el estudiante en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la autopercepción de la popularidad.

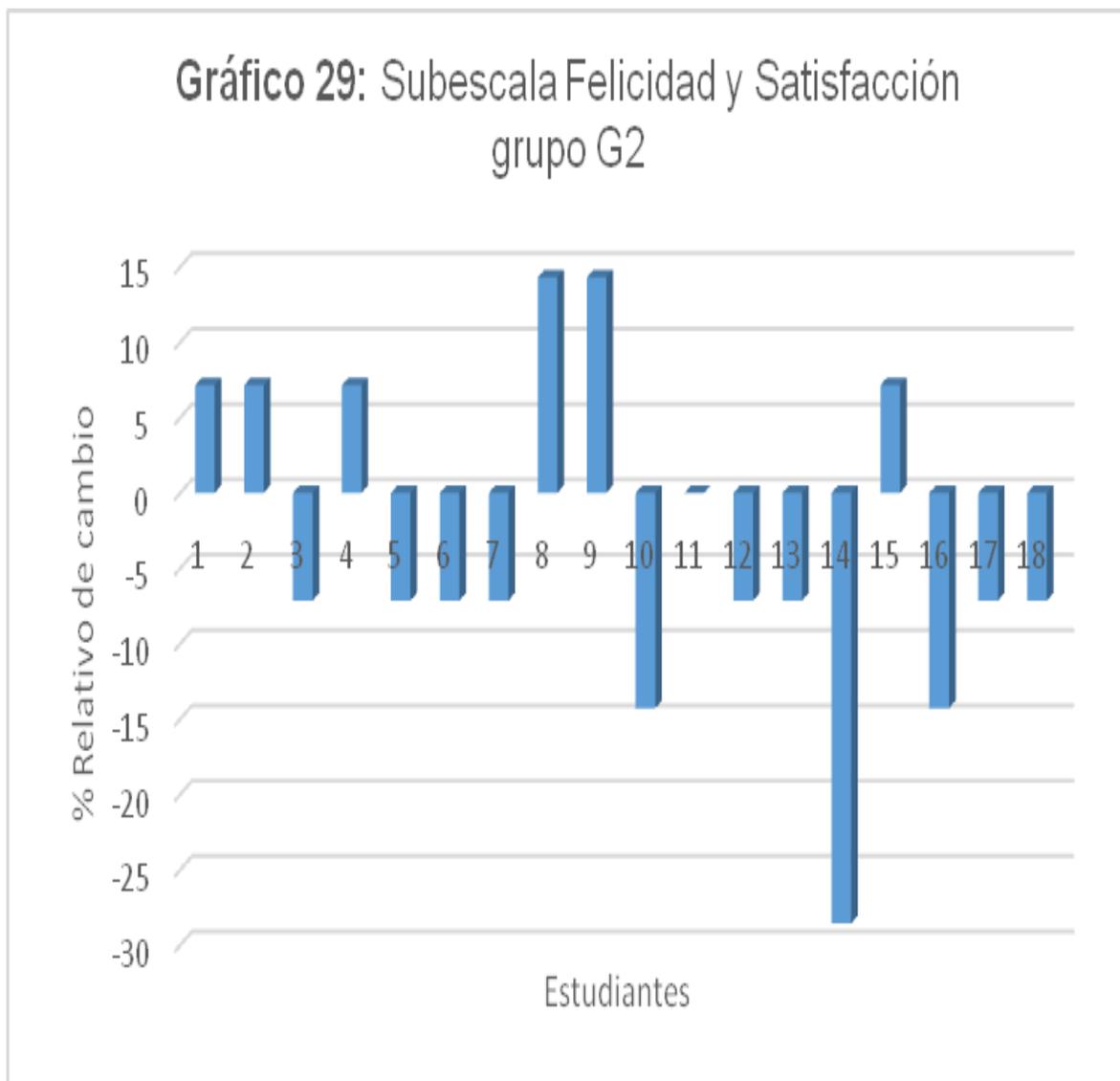


Gráfico N° 29: Este muestra que 17 estudiantes movilizaron su autoconcepto, representando el 94,4 por ciento de estudiantes de G2 que reestructuraron su autoconcepto respecto de esta dimensión. Esto corresponde al porcentaje relativo obtenido por el estudiante en dirección positiva al autoconcepto, en los ítems que miden la dimensión de la autopercepción de la felicidad y satisfacción.

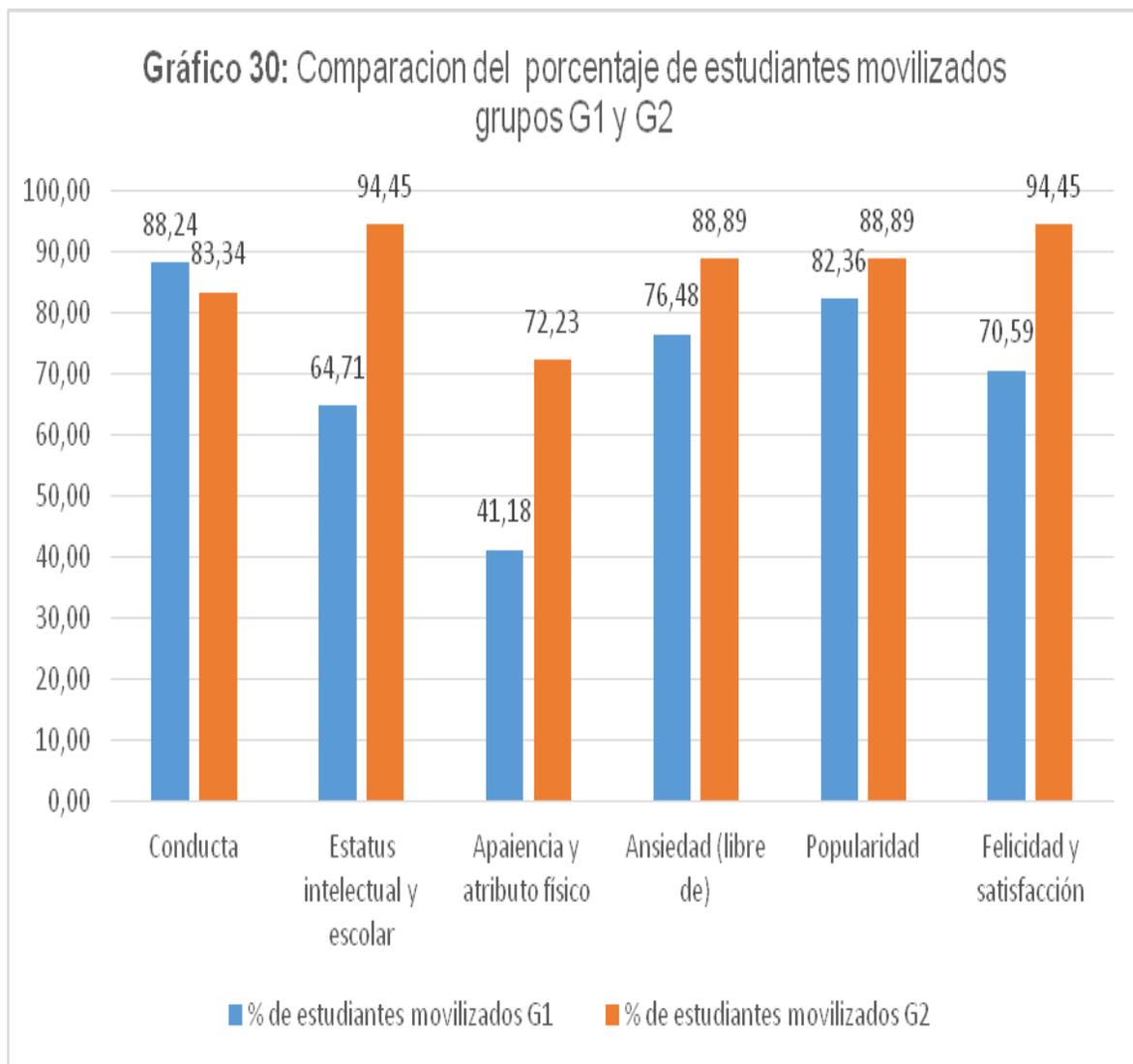


Gráfico N° 30: Este presenta una comparación de los estudiantes que movilizaron su autoconcepto por subescala para ambos grupos G1 y G2. Se aprecia que en las subescalas “*estatus intelectual y escolar*” “*apariencia y atributo físico*” y “*felicidad y satisfacción*” el grupo G2 presenta un ventaja comparativa frente al grupo G1.

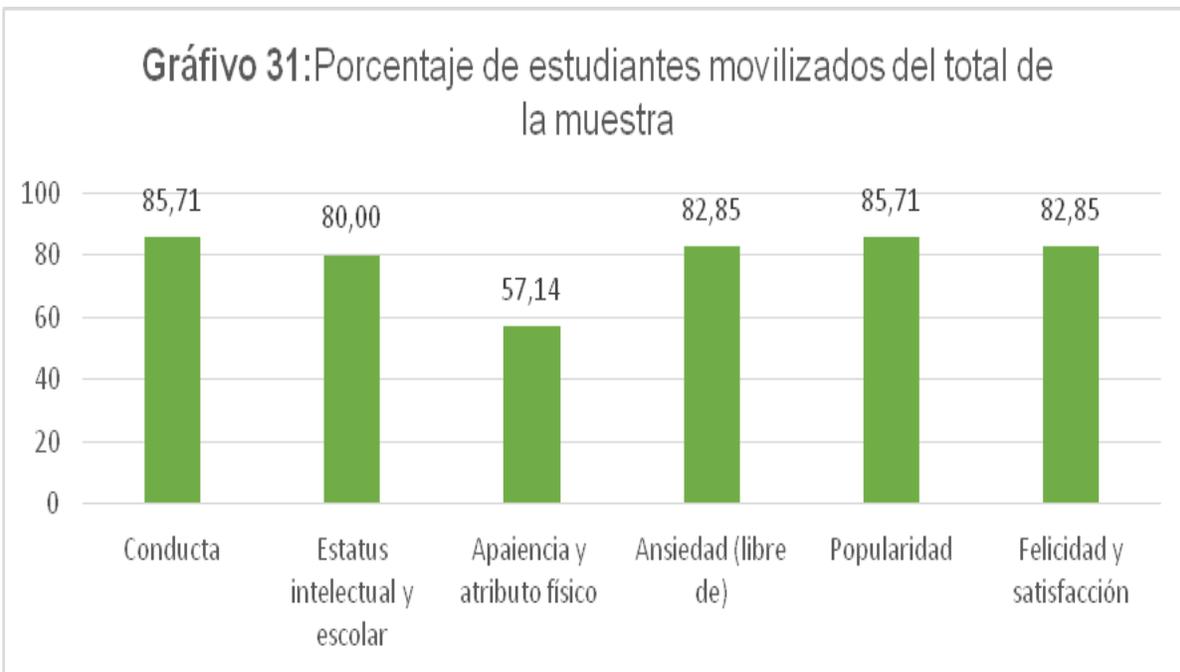


Gráfico N° 31: Este gráfico muestra el porcentaje de los estudiantes movilizados del total de la muestra. En este gráfico se puede observar que todos, excepto la subescala "apariencia y atributo físico", presentan sobre un ochenta por ciento de cambio.

4.2.1 Síntesis del Análisis de resultados test psicométrico de autoconcepto PH-2 (A).

En contraste con los resultados globales del test, que muestran una leve movilización del autoconcepto, se evidencia a partir del análisis e interpretación de las subescalas, que corresponden a las mediciones de las distintas dimensiones del autoconcepto: conducta, estatus intelectual y escolar, ansiedad, popularidad, apariencia y atributos físicos, felicidad y satisfacción, que los estudiantes en un porcentaje aproximado al 80 por ciento presenta reestructuración de su autoconcepto. Este hecho se explica por la variación compensada en las subescalas, es decir, la

disminución del puntaje en un sentido negativo del autoconcepto, compensada por el aumento de puntaje en un sentido positivo.

Esto y la opinión de especialistas de la psicología clínica en adolescentes (Elgueta, 2017), permite afirmar que hubo un cambio interno en los estudiantes que los incentivó a mirarse a sí mismos, es decir, es probable que la intervención mediante módulos de Educación Emocional y las vivencias, sumadas a partir de las experiencias del programa, en conjunto con el desarrollo de competencias emocionales, promovieran en los jóvenes un proceso de introspección.

4.3 Análisis del discurso de las entrevistas

En este apartado la metodología de abordaje se centra en el análisis del discurso de acuerdo a lo establecido por un enfoque de tipo cualitativo, considerando, en primer lugar que es:

“Una de las vías de análisis que tradicionalmente se han empleado en el tratamiento de los datos cualitativos textuales es aquella en la que se procede a través de una serie de manipulaciones y operaciones sobre los datos cualitativos preservando su expresión textual, es decir, su forma verbal escrita” (Gil, 1994:65).

Y por otra, que esta modalidad permite resguardar la coherencia procedimental en la que se sustenta el presente trabajo, tal como se mencionó en el capítulo relacionado al diseño metodológico de este estudio.

A continuación se presenta una matriz de análisis en la que se explicitan las competencias emocionales relacionadas, las categorías levantadas de lo expresado por lo informantes, la conceptualización de las mismas, a partir de las preguntas asociadas, los segmentos del discurso y las interpretaciones respectivas.

Matriz de análisis del discurso de las entrevistas

Competencia emocional relacionada	Categorías	Conceptualización	Preguntas Principales	Preguntas Secundarias
Capacidad de regular la emoción	Auto regulación de la conducta de los y las estudiante en el grupo curso.	Capacidad de regular la emoción; observada en el comportamiento del grupo curso con profesores y asistentes de la educación.	1. ¿Podría describir cambios generales en el 1º B o 1º C, a nivel de grupo en cuanto a su conducta (en clases o en Establecimiento en general)?	1.1 ¿Podría identificar a algunos o algunas estudiantes de 1º B o 1º C que hayan cambiado positivamente su comportamiento? Señale de qué forma.
Segmento de Discurso			Interpretación	
<p><i>... me habían llegado algunos comentarios de otros docentes que era un curso difícil... nunca me ha gustado en verdad, ser autoritario, me gusta llegar acuerdo con los chiquillos, desde allí en adelante comencé a actuar de esa forma como lo hago normalmente y se logró dar una muy bonita relación con ellos. (e1, observador de G1)</i></p> <p><i>Si, ellos se auto conocían más y al auto conocerse más podían identificaban sus errores e intentar mejorarlos ... eso fue un beneficio completo para el curso.(e1, observador del grupo G1)</i></p> <p><i>El 1º C es un grupo de jóvenes que ayudan a crear una atmósfera muy agradables para hacer clases, porque ellos son respetuosos. Buenos para conversar , típico de la edad, pero sí son respetuosos...(e2, observador de grupo G2)</i></p> <p><i>... son bastante participativos, es lo otro bueno que tienen, les gusta mucho participar y además son motivados. Ellos vienen motivados, hacen preguntas, incluso más allá de que estamos conversando.(e2, observador del grupo G2)</i></p> <p><i>...después de la intervención estaban un poquito más abiertos más dispuestos a compartir un poquito más. De repente, a compartir una anécdotas o a preguntar profe que hizo el fin de semana, pequeños detalles que demostraban que se sentían más cómodos.(e2, observador del grupo G2)</i></p> <p><i>Son buenos alumnos, tranquilos. Son buenos compañeros, se ayudan mucho, la verdad uno que otro que es más desordenado, pero nada que no se pueda controlar en la sala.(e3, observador del grupo G1 y G2)</i></p>			<p>El entrevistado e1 refiere que el grupo G1, previo a la intervención formativa, se conocía como un curso difícil en la conducta y en las actividades realizadas en el aula. El proceso de aprendizaje era lento y complejo.</p> <p>El entrevistado e1 respondiendo a la pregunta sobre si había observado cambios en la conducta del grupo G1, explica que este grupo pudo, después de la intervención formativa, mejorar sus relaciones, de esta forma se evidencia que la regulación de la conducta aumentó positivamente, reflejando el desarrollo de competencia emocional que es la capacidad de regular la emoción.</p> <p>El entrevistado e2 del grupo G2 explica que este grupo de estudiante, previo a la intervención formativa, no presenta grandes problemas en relación a la conducta, ella explicita que los estudiantes eran desordenados, conversadores, pero motivados, la relación entre ellos era buena. El entrevistado explica que después de la intervención formativa, los estudiantes están más abiertos, comparten más su mundo interior revelando un desarrollo de competencia emocional que es la capacidad de regular la emoción.</p> <p>El entrevistado e3 que observa al grupo G1 y G2 indica que algunos estudiantes eran “desordenados” reflejando baja auto regulación de la conducta. Después de la intervención formativa, ella reporta que</p>	

<p><i>El estudiante R. M. cambio mucho, tenía problemas de personalidad por su autoestima. Poco relacionado con el curso, pero ahora se relaciona mejor, se ha adaptado al curso, se relaciona mejor.(e3, observador de G1 y G2)</i></p>	<p>varios estudiantes cambiaron su conducta destacando uno en particular, en el que se observa un cambio significativo hacia la auto regulación de que pudo compartir con sus compañeros relacionándose mejor con ellos, esto evidencia que ha desarrollado la competencia emocional que es la capacidad de regular la emoción.</p>
--	---

Competencia emocional relacionada	Categorías	Conceptualización	Preguntas Principales	Preguntas Secundarias
<p>Capacidad de regular la emoción</p>	<p>Relación de los y las estudiantes con docentes y asistentes de la educación.</p>	<p>Capacidad de modular la emoción; observada en la relación de los y las estudiante con profesores y asistentes de la educación.</p>	<p>2. ¿Podría describir cambios generales en 1ºB o 1º C, a nivel de grupo, en cuanto a su relación con usted?</p>	<p>2.2 El o la estudiante que le dificultaba su trabajo (hacer su clase o registrar asistencia o mantener disciplina) por no adaptarse a las normas ¿ha cambiado en alguna medida su actitud?, ¿Por qué?</p>
Segmento de Discurso			Interpretación	
<p><i>Yo creo que más que una buena disposición al aprendizaje, traían una frustración inherente que creo que se arrastra desde siempre por la matemática, lo que pudimos cambiar. Yo creo que el taller ayudó mucho, es que comprender que el error no es un fracaso es una nueva oportunidad de aprendizaje... de hecho 1º B junto con el 1ºA que era el otro curso que le hacía, a nivel de primero medio son los que tuvieron los dos mejores promedio, partimos de abajo y terminamos bien.(e1 observador de grupo G1)</i></p> <p><i>...ya con el pasar del tiempo había una relación de confianza hasta me contaban sus cosas o me pedían consejo que iban más de lo que como profesor podría yo brindarles y me sentía muy feliz y contento de que el vínculo emotivo fuera mutuo...(e1)</i></p> <p><i>J. R. (1º B) por ejemplo, usualmente se para, va hacer otras cosas, es muy distraído cuando ya logramos el curso y yo tener un vínculo más fuerte con él, él entendía cuando uno le decía J.R, tienes que ir a trabajar, acuérdate que viene la prueba...(e1 observador de grupo G1)</i></p> <p><i>Casos particulares por ejemplo D. Yo creo que cambio por la necesidad de la nota. Otro caso importante de cambio radical es A., empezó sentada en el último</i></p>			<p>El entrevistador e1, observante del grupo G1, indica que los estudiantes tenían una gran frustración por el aprendizaje. Después de la intervención formativa los estudiantes presentaron mayor cercanía con los profesores y paradocentes considerando a estas, personas de confianza, como para pedirle consejo, inspirando seguridad y acogida. Esto nos revela la apertura de los estudiantes a su mundo emocional que les permite conectarse y confiar en las personas.</p> <p>El entrevistado e2 observante del grupo G2 refiere que los estudiantes antes de la intervención formativa tenían una relación distante y poco comprometida con sus profesores y con su aprendizaje. Luego de la intervención formativa al final del año, el entrevistado e2 pudo constatar el cambio de algunos estudiantes en la relación profesor estudiante, más cercana y de mayor fluidez en la comunicación para el aprendizaje, teniendo un mayor interés en mejorar y participar de las actividades del aula. Esto refleja un grado de apertura al mundo emocional y desarrollar la</p>	

<i>asiento, apoyando la espalda en la pared y las piernas en la otra silla, no haciendo nada y terminó sentándose adelante levantando la mano, señorita no entiendo, no entiendo lo otro.(e2 observador de grupo G2)</i>	competencia emocional que es la capacidad de regular la emoción, el estudiante descubre una necesidad que le permite responsabilizarse de su aprendizaje y estrechar la relación con su profesor.
--	---

Competencia emocional relacionada	Categorías	Conceptualización	Preguntas Principales	Preguntas Secundarias
Capacidad de regular emoción	Auto regulación de la conducta de los y las estudiante entre ellos.	Capacidad de modular la emoción; observada en las relaciones interpersonales de las y los estudiantes.	3. ¿Podrías describir cambios generales en 1º B o 1º C, en cuanto a sus relaciones interpersonales al interior de sus grupos?	3.3 ¿Podría señalar algún caso puntual en que haya notado mejoras en la relación entre compañeros, en los cursos en cuestión?
Segmento de Discurso			Interpretación	
<p><i>Cuando los tomé en primero varios de ellos ya se conocían, por lo tanto algunos tenían bastante confianza en tratarse entre ellos, pero no siempre se trataban con los demás grupos, sobre todo para algunas actividades en que habían grupos más bulliciosos, otros grupos se molestaban...(e1, observador del grupo G1)</i></p> <p><i>...de esa forma creo que finalmente el grupo como 1º B completo logró cohesionarse y trabajar muy bien, ya se conocían muy bien sabían cómo funcionaban algunos, que le tenían que decir para que se calmaran.(e1)</i></p> <p><i>Joaquín iba y se sentaba, otras veces se cambiaba de puesto, para trabajar con gente que nunca se había sentado antes, pero que sabía que les iban a ayudar a trabajar.(e1)</i></p> <p><i>...aquí viene alguien adelante y hace clase y lo hacían y se paraba uno o dos adelante haciéndole clase a todos los demás y todos los demás obedeciendo, porque sabían que ese espacio se lo estaban ganando.(e2, observador del grupo G2).</i></p> <p><i>Hubo por ejemplo una niña A, que es una niña muy retraída, de hecho ella estaba en el PIE cuando empecé por problemas de personalidad y ella se acercó un montón.[al curso] .(e2, observador del grupo G2)</i></p> <p><i>...el año pasado eran muy disfuncionales, eran muy repartidos para todos lados, nadie ayudaba a nadie unos sabían las pruebas y otro no, en cambio este año</i></p>			<p>El entrevistado e1 que observa el grupo G1, antes de la intervención, explica que los estudiantes estaban poco cohesionados, no se relacionaban entre ellos, había poca tolerancia en su convivencia. Después de la intervención formativa los estudiantes lograron conectarse, trabajar en conjunto, se vislumbraron cambios que los propios estudiantes describieron como mayor compañerismo. Estaban más llanos a apoyar a sus compañeros en las actividades en el aula, como lo refleja describiendo la conducta de Joaquín. Esta situación describe que los estudiantes en el proceso de aprendizaje, fueron capaces de visualizar y comprender la dimensión de cada persona respecto a sus problemas personales, lo que resulto en una mayor tolerancia a las actitudes de cada individuo. La autorregulación de la conducta entre ellos es resultado de una mayor comprensión del mundo emocional.</p> <p>El entrevistado e2, observante del grupo G2 describe que los estudiantes al final del año, después de la intervención formativa, se apoyan unos a otros en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo el caso de A, reflejando así la apertura de los estudiantes al mundo</p>	

<p><i>encuentro que son bastante unidos, se ayudan harto(e3 observador de grupo G1 y G2)</i></p> <p><i>R. M. Cambio mucho, tenía problemas de personalidad por su autoestima, poco relacionado con el curso, se relaciona mejor se ha adaptado al curso se relaciona mejor. (e3 observador de grupo G1 y G2)</i></p>	<p>emocional.</p> <p>El entrevistado e3 observante del grupo G2 constata que los estudiantes antes de la intervención formativa poseían muy poca empatía entre ellos pero al final del año después de la intervención formativa, se muestran más unidos y cooperadores entre sí. Como podemos ver los estudiantes presentan una mayor competencia emocional que es la capacidad de regular la emoción.</p>
--	--

Competencia emocional relacionada	Categorías	Conceptualización	Preguntas Principales	Preguntas Secundarias
<p>“Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbo de acción”</p>	<p>Relación de los y las estudiantes con docentes y asistentes de la educación</p>	<p>Capacidad de modular la emoción; observada en la relación de los y las estudiante con profesores y asistentes de la educación.</p>	<p>4. Los estudiantes en general no presentaban buena disposición al aprendizaje (aprendizaje académico o aprendizaje actitudinal) ¿se han mostrado más dispuestos?</p>	<p>4.4 ¿Nota que algún o alguna estudiante en particular, este más concentrado/a o focalizados en su quehacer o demuestra interés por mejorar (académicamente o en cuanto al cumplimiento de normas)?</p>
Segmento de Discurso			Interpretación	
<p><i>... yo creo que el respeto y la tolerancia que lograron como 1º B fue notable, yo tenía el primero A y el B, los puedo comparar son del mismo nivel y mismas edades, y a uno se le hizo el taller y al otro no, el respeto que existía entre ellos era mucho más alto,(e1, observador del grupo G1).</i></p> <p><i>Jordán y Antonia, ellos dos partieron de no querer nada con matemática hasta adquirir la confianza e intentarlo y les fue mucho mejor.(e1, observante del grupo G1)</i></p> <p><i>...en general,, con los niños no hay problemas de disponibilidad, son bastantes motivados.(e2, observador del grupo G2)</i></p> <p><i>...caso Valentina, cambio del cielo a la tierra, y ahí se nota que los jóvenes necesitan un poquito de cariño, de atención, muy rebelde, cuando llegó ella, me aportillaba la clase, se reía todo el rato, en un momento conversé con ella y le dije que por qué no quería demostrar lo inteligente que era , era como que le daba vergüenza, que ella era muy inteligente, que yo la había observado en otras circunstancias y eso como que a ella, junto con</i></p>			<p>El entrevistado e1, que observa al grupo G1, indica que algunos estudiantes eran poco motivados con las actividades propuestas en clase, reflejando una baja auto regulación respecto del aprendizaje. Después de la intervención formativa, el entrevistado e1 explica que el cambio fue “notable”, cambiaron su conducta, manteniendo respeto y tolerancia por sus compañeros, da un ejemplo de estudiantes que mejoraron en su autoconfianza y la disposición a intentar aprender, lo que refleja una mayor apertura a su mundo interior, teniendo mayor compromiso activo en su quehacer escolar. Lo que resulta en un mejor rendimiento académico que en palabras del entrevistado “le fue mucho mejor”.</p> <p>El entrevistado e2 relata que el grupo G2 no tenían tanto problema en el ámbito académico, antes de la intervención</p>	

<p><i>las intervenciones que tuvieron con ustedes, le hizo sentido y se dio cuenta que se lo estaba diciendo de verdad y se dio cuenta que tiene mucho potencial (e2, observante del grupo G2)</i></p>	<p>formativa. Algunos casos si presentaban desmotivación y la entrevistada explica que al mostrarse más empática con estos estudiantes, además de la intervención formativa se dieron cuenta del potencial que poseían, que nuevamente se correlaciona con un mayor capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbo de acción.</p>
--	--

A modo de síntesis, es posible señalar que los informantes claves del estudio, reportan información respecto a la existencia de indicadores de comportamiento de los estudiantes que participaron en la aplicación de los módulos de desarrollo de competencias emocionales, que pueden ser consideradas evidencias de cambios, que son coherentes con los resultados señalados por el cuestionario respectivo, especialmente en las competencias relativas a la capacidad de regular la emoción y la capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbo de acción.

4.4 Triangulación de resultados

La triangulación es una técnica de análisis y contrastación de la información, donde se pueden utilizar tres o más perspectivas teóricas, diferentes observadores, varias fuentes de datos o la aplicación de varias técnicas e instrumentos de recogida de datos, los cuales pueden ser cualitativos y/o cuantitativos. Su fundamento radica en que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías, tiene mayor grado de validez que si resultara de una sola de ellas. El hecho de considerar tres al menos, es una garantía de fiabilidad de un estudio y, asimismo, permite reducir la incertidumbre de un solo procedimiento y obtener un mayor nivel de confianza sobre la calidad del proceso de investigación (Aguilar y Barroso, 2015: 73).

En este caso se realizó una triangulación de técnica e instrumentos. Tres elementos de recogida de información que se indican a continuación:

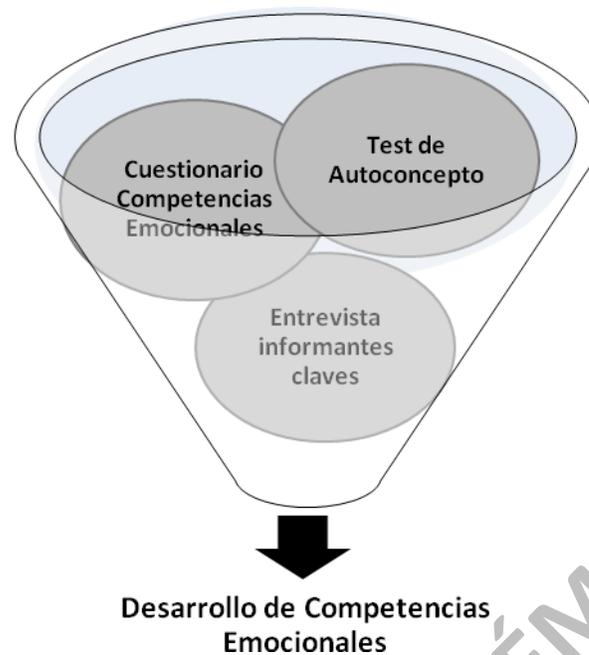
Técnica: -Entrevista Semiestructurada.

Instrumentos: -Cuestionario estructurado de Nivel de desarrollo de Competencias Emocionales.

-Test de autoconcepto o Escala Piers Harris-2 (A).

A partir de los datos recogidos por medio de un cuestionario de respuesta estructurada para medir nivel de desarrollo de competencias emocionales, se pudo evidenciar una movilidad positiva de los estudiantes que se encontraban en niveles de desarrollo mínimo y menos avanzado, desplazándose al nivel de desarrollo emocional “satisfactorio”, constituyéndose en un 61,4 por ciento de estudiantes que presentaron mejoras en una o más competencias emocionales. Resultado que se condice con la segunda fuente de información utilizada, proporcionada por el test de autoconcepto o escala de Piers Harris-2 (A), el que mostró que un segmento de los estudiantes, presentaron una movilización de su autoconcepto, lo que según Elgueta (2017), es un claro indicador de aumento de la capacidad de introspección, como consecuencia del desarrollo emocional. De este modo es posible responder afirmativamente a la pregunta de investigación, ¿Existe una relación entre la implementación de módulos de educación emocional y el cambio en las dimensiones del autoconcepto medidas en los estudiantes?

Por otra parte y como un tercer elemento para la triangulación, se realizó un análisis cualitativo de la opinión de informantes claves, la que se recogió a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, quienes manifestaron haber observado en las y los estudiantes, cambios conductuales positivos, así como mayor apertura y disposición a compartir aspectos personales, lo que puede ser asociado a un mayor desarrollo emocional y que por ende, resulta coherente con los datos recogidos por los dos instrumentos antes señalados.



En síntesis, técnica e instrumentos, coinciden y permiten señalar que se valida la hipótesis alterna planteada en el presente estudio, que señala que la intervención formativa, mediante módulos de Educación Emocional en el grupo experimental, tiene efectos significativos en el nivel de competencias emocionales de los estudiantes.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones en relación al problema de investigación y objetivo general.

La presente investigación abordó la interrogante referida al efecto de la implementación de módulos de Educación Emocional en el desarrollo de competencias emocionales y en el fortalecimiento de un auto concepto positivo, de los estudiantes de primer año de Enseñanza Media en un liceo municipal de la comuna de Ñuñoa.

En consecuencia, el propósito de este trabajo fue determinar el efecto del diseño, la implementación y evaluación de módulos de educación emocional, en el desarrollo de competencias emocionales y la mejora del autoconcepto, en los estudiantes de primer año de Enseñanza Media.

A la luz del análisis de los resultados de esta investigación, se pudo establecer, a través de las evidencias recogidas, a partir de la triangulación de técnicas e instrumentos, que un número importante de estudiantes presentaron mejoras en el nivel de desarrollo de competencias emocionales. Por otra parte, un la mayoría evidenció una movilización de su autoconcepto en las seis dimensiones del autoconcepto analizadas, ya sea en el descenso como en el incremento de sus sub escalas, siendo indistintamente, señales de aumento de la capacidad de introspección, como consecuencia del desarrollo emocional. En el análisis e interpretación del discurso de los informantes claves, se observó en las y los estudiantes de los cursos intervenidos, cambios positivos en cuanto a conducta e interrelaciones, reflejando mayor apertura y disposición a compartir aspectos personales que pueden ser considerados como productos de un mayor desarrollo de competencias emocionales.

En consecuencia, es posible concluir que se han registrado cambios positivos y a la vez estadísticamente significativos en el nivel de desarrollo emocional y,

consecuentemente, se observa una movilización del autoconcepto en los estudiantes que vivenciaron el proceso formativo de desarrollo emocional.

5.2 Conclusiones en relación a objetivos específicos.

A continuación se presentan los resultados relacionados con los objetivos específicos del estudio. Estos se presentan en la misma secuencia enunciada en el capítulo referido al planteamiento del problema de investigación. En consecuencia, la primera acción realizada se orientó a establecer el nivel de desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes.

En atención al diseño de investigación utilizado en el presente estudio, se trabajó con pre y post evaluación del desarrollo de competencias emocionales, utilizando una escala de estimación que contemplaba cuatro niveles de desarrollo de las competencias emocionales: no desarrollado, básico, en desarrollo y satisfactorio. En primer lugar, previo a la intervención formativa, se aplicó un cuestionario estructurado, para medir el nivel de desarrollo de las seis competencias emocionales explicitadas previamente en este informe. En este primer momento se pudo establecer que, del total de estudiantes del grupo muestral, la mayoría de ellos se ubicaron en el nivel “básico” y en el nivel “en desarrollo”, lo que significa un proceso incipiente de logro desarrollo de competencias emocionales. En cambio, posterior a la intervención, aplicando el mismo instrumento, se registró un aumento del grupo de estudiantes que presentó un nivel de desarrollo emocional “satisfactorio”. A esto es necesario agregar que se observó una disminución del grupo inicial que se encontraba en el nivel de competencia “no desarrollada”. En consecuencia, es posible concluir que existió una movilidad positiva de los estudiantes que se encontraban en niveles de desarrollo mínimo y menos avanzado, desplazándose a al nivel de desarrollo emocional “satisfactorio”.

Por otra parte, más de la mitad de la muestra de estudiantes presentaron mejoras en una o más competencias emocionales, una fracción, mejoró su nivel de estimación de desarrollo en una de las seis competencias estudiadas, un segundo segmento mejoró su nivel en dos competencias simultáneamente y un tercer segmento lo logró en tres competencias.

Lo anteriormente expuesto, permite concluir que es posible observar diferencias significativas en cuanto a la mejora en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, al término de la experiencia formativa de las seis sesiones de educación emocional implementadas.

En cuanto el segundo objetivo, este se orientó a determinar el autoconcepto en los estudiantes, según escala de Piers Harris-2 (A). Al respecto, en primer lugar es importante señalar que el desarrollo de competencias emocionales afecta el tipo de autoconcepto de los estudiantes, en todas sus dimensiones: conductual, cognitiva, percepción acerca de sus estados de ansiedad, percepción del éxito en las relaciones con los otros y en el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. Esto debido a que en algunas y algunos estudiantes, se produjo una movilización del autoconcepto, en algunos casos en descenso y en otros casos positivamente, como un incremento de las sub escalas, siendo ambos indistintamente, según opinión de especialistas, indicadores de aumento de la capacidad de introspección, como consecuencia del desarrollo emocional. Al respecto, para Markus y Kunda (1986), el autoconcepto es un proceso que se construye en interacción recíproca del sujeto con el medio, mediado por el afecto y la motivación. Los autores señalan que éste se hace accesible y se configura con base en el contexto social y el estado *motivacional y afectivo* en que se halla el sujeto y afecta los cambios temporales *en el autoestima y las emociones*. Estos mismos autores explican que el autoconcepto es un constructo bastante estable, pero que puede presentar ciertas modificaciones ante situaciones específicas que activan determinadas autoconcepciones, las cuales pueden experimentar modificaciones por la presión que

ejerce el medio. Aun así, el autoconcepto general mantiene su estructura relativamente estable. Por lo que se puede concluir que cualquier cambio o movilización del autoconcepto, que pueda observarse a partir de un proceso de intervención formativa, como el que se realizó en esta investigación, debe ser considerado como un resultado positivo y relevante de considerar.

Como tercer objetivo, este estudio se propuso contrastar resultados de la información obtenida de los estudiantes con la opinión de terceros. En tal sentido, para efectos de contrastar resultados de la información obtenida de los estudiantes con la opinión de terceros, se recurrió a la asistente de la educación del nivel y a los profesores de asignaturas con mayor número de horas de clases en los cursos de la muestra, específicamente, de las áreas de ciencias y matemática. A estos docentes y a la codocente, se les considera informantes claves por la posibilidad efectiva por lo que tienen de observar y experimentar la dinámica de interacción de los cursos, se les aplicó una entrevista semiestructurada, enfocada en la capacidad de regulación emocional y la capacidad de ligar emoción y pensamiento: pensar y decidir rumbos de acción. En síntesis, a partir del análisis del discurso emitido por los docentes, estos confirman en forma unánime haber percibido mejoras en esta dimensión en los grupos intervenidos. Misma conclusión puede ser obtenida desde la entrevista realizada a la asistente de la educación que estaba a cargo de ambos cursos que fueron sujetos de investigación. Todos los informantes claves manifestaron haber observado en las y los estudiantes en cuestión, cambios positivos en cuanto a autorregulación de la conducta grupal y a la conducta asociada a las relaciones entre compañeros, así como en las interacciones con adultos del establecimiento. Igualmente observaron mayor apertura y disposición a compartir aspectos personales, que en conjunto con lo anterior, permite concluir que estos aspectos pueden ser considerados como productos de un mayor desarrollo emocional.

Finalmente, como cuarto objetivo, se propuso establecer si las diferencias observadas en las mediciones pre y post intervención son estadísticamente

significativas. En relación a este desafío, se pudo constatar que, en cuanto a la mejora en el desarrollo de competencias emocionales en los grupos de estudiantes que vivenciaron la intervención formativa de educación emocional, de acuerdo al análisis realizado, se observaron diferencias que son estadísticamente significativas en función de la movilización que presentó el grupo muestral en sentido ascendente, dentro de los niveles de estimación de desarrollo de competencias emocionales y en contraste con la variación no significativa presentada por el grupo control.

Por consiguiente, es posible señalar que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de desarrollo de competencias emocionales diagnosticado y las mejoras observadas en los niveles de desarrollo emocional de los y las estudiantes de la muestra, particularmente el grupo que ascendió a nivel satisfactorio, posiblemente debido al efecto de los módulos de educación emocional, implementados con tal propósito.

5.3 Conclusiones finales.

El modelo *Positive Youth Development* de Roth y Brooks (2003), enfatiza la importancia de llevar a cabo programas para estimular diversos parámetros del desarrollo de la personalidad infanto-juvenil (competencia, confianza, cooperación, afectividad positiva), es decir, programas para potenciar recursos y competencias que faciliten un desarrollo personal positivo. Es interesante y motivador observar que tal planteamiento se condice con los resultados de esta investigación, de lo que se puede colegir que al implementar estrategias formativas de desarrollo emocional de tipo prácticas y sistemáticas, es posible obtener resultados de mejora que son consustancialmente valiosos como herramientas de intervención, para facilitar y fortalecer el desarrollo de la emocionalidad en adolescentes, sin excluir su efecto preventivo o de abordaje positivo de situaciones de conflicto, que son muy comunes en esta etapa de la vida.

5.4 Proyecciones del estudio.

Para finalizar, la experiencia realizada y las evidencias recabadas, podrían permitir en sugerir las siguientes proyecciones:

- Sustentar decisiones que promuevan la incorporación sistemática de actividades de educación emocional, en los programas de orientación del Establecimiento en el que se realizó el presente estudio.
- Aportar con información relevante que pueda ser observada y/o contrastada por otras instituciones educativas, en contextos similares, para promover su incorporación la asignatura de Consejo de Curso y Orientación a fin de promover al desarrollo personal integral de los estudiantes.
- Promover el diseño, implementación y evaluación de intervenciones que puedan desarrollarse a lo menos por uno o más años académicos, a fin de contar con tiempo suficiente para identificar el potencial formativo en el desarrollo de competencias emocionales de este tipo de experiencias.
- Promover acciones formativas que permitan superar una educación instructiva y avanzar a una educación integral de los estudiantes, centrada no sólo en el desarrollo de competencias cognitivas, sino también emocionales.

BIBLIOGRAFÍA

a) Libros y Revistas

- Aguilar, S.y Barroso, J.(2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Universidad de Sevilla. Revista de Medios y Educación. Nº 47. ISSN: 1133-8482. e-ISSN: 2171-7966. Recuperado en: : <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/05.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Ediciones Praxis. España.
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones Praxis. España
- Bisquerra, R. (2002) *La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales*. Ediciones Praxis. España.
- Bisquerra, R. (2003) *Educación emocional y competencias para la vida*. Ediciones. revistas.um.es › Inicio › Vol. 21, Núm. 1 (2003) › <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071> .
- Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- Cardona, A. (2003). *Diseños Cuasiexperimentales*. Facultad Nacional de Salud Pública. Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos_cuasiexperimentales.pdf
- Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (des)igualdad*. Primera Edición. LOM. Santiago de Chile.

- Casassus, J. (2015). *El Campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador*, UMCE, Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio. Santiago de Chile.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corral, Y. (2010). *Diseño de cuestionarios para recolección de datos*. Revista ciencias de la educación. Vol. 20, Nº 36. Valencia. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>
- Cardenal V. y Fierro A. (). *Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II (Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo). Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://www.uma.es/Psicologia/docs/eudemon/investigacion/componentes%20y%20del%20autoconcepto.pdf>.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Ediciones Paidós Iberica s.a. Barcelona.
- Elgueta, P. (2017). Psicólogo clínico, Unidad de adolescencia, Serv. de pediatría, Clínica Sta. María. Comunicación personal.
- Fullan, M. (2002), *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona, España, Ediciones octaedro.
- García, J.A. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Revista Educación 36(1), 97-109, ISSN: 0379-7082, Enero-Junio. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Recuperado de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/455/9906>
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.

- Goleman, D.(1995). *Inteligencia Emocional*. [67ª Edición];Editorial Kairos.Gorostegui, M.E. (2010). *Adaptación de un instrumento de evaluación de autoestima para adolescentes: el desafío para la psicometría*. Tesis (Doctorado en Educación). Santiago, Chile, Academia de Humanismo Cristiano.
- Guba,E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park. Sage. Tesis doctoral
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Iztapalapa, Mexico, Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- Herrstein R. y Murray C. (1994). *La curva de Bell*. Simon & Schuste New York.
- Ibarrola, B y E, Delfo (2005). *Sentir y pensar*. Programa de inteligencia emocional para niños de 3-5 años. Madrid: SM.
- López, A. (2 de noviembre de 2016). Maturana para principiantes: La Biología del amar y del conocer. Diario electrónico, El Definido. Recuperado de: <http://www.eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/6480/Maturana-y-la-Biologia-del-Amar-y-del-Conocer/>
- Markus, H. y Z. Kunda (1986), Stability and malleability of the self-concept, *Journal of personality and social psychology*, 51 (4) 858-866.Martínez, Raquel-Amaya, (2009).*Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales educativas y parentales*. Departamento de ciencias de la educación Universidad de Oviedo. España, Editorial Secretaria General Técnica, Catalogo de Publicaciones: www.msps.es.
- McMillian, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson educación S.A., Madrid, 5ta. Edición.
- Mineduc (2009). *Decreto 254, Bases curriculares, objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago de Chile.
- Mineduc (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*– Orientación, Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.

- Molina de Colmenares, Nora & Pérez de Maldonado, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio*. Paradigma, vol.27, n.2, pp. 193-219. ISSN 1011-2251.
- Molina, C. (2016). *Metodología de la investigación*.
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Morín, Edgar, (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia, Editorial UNESCO.
- Munarriz, B. (1991). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. Recuperado de: Repositorio Universidad de Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/8533>.
- Navarro, G. y Recart, I. (1999), *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Recuperado de: <http://www.ucsd.edu/do/v3/craie/pdf/Investigacion%20cualitativa.pdf>
- Page, R. C. y Chandler, J. (1994). *Effects of group counseling on ninth-grade-at-risk students*. Journal of Mental Health Counseling, 16(3), 340-351.
- Pérez, J.C. y Peña M. (2011). *Construyendo la ciencia de la educación emocional. Revista Padres y maestros, nº 342, diciembre. Universidad Católica de Chile*.
- Pérez- Escoda & Bisquerra R, (2010) *Construcción de cuestionario de desarrollo emocional de adultos*. Universidad de Barcelona, España.
- Piers, E. V. y Harris, D.B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Quero, E. M. (2010), *Escalas de Estimación*. Cordova. Recuperado de: http://metodosytecnicas.com/Metodologia/Trabajos%20Alumnos%2098-99/Quero/ESCALA%20DE%20ESTIMACION.doc_
- Rodríguez, M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. España.
- Roth y Brooks G. (2003). *Positive Youth Development*. Universidad de Pennsylvania, USA.

- Ruiz, C. (2008). *El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad*. Revista de Filosofía y socio política De La Educación. Número 8, Año 4.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York, Appleton-Century.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Villa, S. & Villar, A. (1992). *Clima organizacional y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Watson, J.B. (1947). *El conductismo*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

b) Sitios de internet

- Agencia de Calidad de la Educación. En línea: <http://www.agenciaeducacion.cl/coordinacion-sac/otros-indicadores-de-calidad-educativa/>. Biblioteca del congreso nacional.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN. Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación. Ley 20.536 (2011). Ley 20.845 (2016). Ley sobre violencia escolar y Convivencia Escolar. Ley de Inclusión Escolar. Ley núm. 20.529 Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. En línea en: <http://www.bcn.cl>
- García Moreno, Berta María (2012). Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica en Venezuela. Revista de Investigación, 36(76), 97-112. En línea: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000200007&lng=es&tlng=es (consulta abril 2016).
- Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de Uruguay (2009). *Investigación Cuantitativa*. En línea:

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/investigacion/materiales/materiales_2009.htm

- Larreamendy, J.(2008). Citado en: Gestión del talento humano. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. En línea: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/107010/107010/leccin_27_modelo_mecanicista.html

SOLO USO ACADÉMICO

ANEXOS

Anexo N°1

A continuación y para complementar la comunicación de resultados realizada en el capítulo del mismo nombre, se presentan otras tablas y otros gráficos elaborados a partir de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario estructurado en sus versiones pre y post intervención formativa.

Para su mejor comprensión, se recuerda la simbología utilizada.

Simbología correspondiente al diseño utilizado

- CCE** = Cuestionario (cuestionario de respuesta estructurada, nivel de desarrollo de competencias emocionales.)
- CCE1** = Cuestionario Pre intervención
- CCE2** = Cuestionario Post intervención
- P-H2(A)** = Test Autoconcepto (Test objetivo, escala Piers Harris versión adaptada para adolescentes).
- P-H2(A) 1** = Test Autoconcepto Pre intervención
- P-H2(A) 2** = Test Autoconcepto Post intervención
- G1** = Grupo experimental perteneciente al primer año B.
- G2** = Grupo experimental perteneciente al primer año C.
- G3** = Grupo de control perteneciente al primer año H.
- X** = Tratamiento o Intervención formativa (variable experimental o variable independiente o variable de prueba).
- C 1** = Capacidad de estar abierto al mundo emocional
- C 2** = Capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones
- C 3** = Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción
- C 4** = capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional
- C 5** = Capacidad de regular la emoción
- C 6** = Capacidad de acoger, contener y sostener a los otros.

1.1 Tablas

NIVELES DE DESARROLLO	TABLA 4: % DE ESTUDIANTES DE LA MUESTRA TOTAL, POR CADA NIVEL DE DESARROLLO. PRE INTERVENCIÓN FORMATIVA.				Totales
	NO DESARROLLADA	BASICO	EN DESARROLLO	SATISFATORIO	
COMPETENCIAS					
C 1	2,00	54,73	28,45	14,82	100,00
C 2	2,00	46,73	31,91	19,36	100,00
C 3	6,27	68,36	20,82	4,55	100,00
C 4	11,09	61,27	17,64	10,00	100,00
C 5	13,09	64,09	18,82	4,00	100,00
C 6	4,55	33,64	23,36	38,45	100,00

NIVELES DE DESARROLLO	TABLA 5: % DE ESTUDIANTES DE G1, POR CADA NIVEL DE DESARROLLO. PRE INTERVENCIÓN FORMATIVA				Totales
	NO DESARROLLADA	BASICO	EN DESARROLLO	SATISFATORIO	
COMPETENCIAS					
C 1	0,00	45,45	40,91	13,64	100,00
C 2	0,00	45,45	31,82	22,73	100,00
C 3	4,55	72,73	13,64	9,09	100,00
C 4	18,18	54,55	27,27	0,00	100,00
C 5	18,18	68,18	13,64	0,00	100,00
C 6	9,09	27,27	22,73	40,91	100,00

NIVELES DE DESARROLLO	TABLA 6: % DE ESTUDIANTES DE G2, POR CADA NIVEL DE DESARROLLO. PRE INTERVENCIÓN FORMATIVA				Totales
	NO DESARROLLADA	BASICO	EN DESARROLLO	SATISFATORIO	
COMPETENCIAS					
C 1	4,00	64,00	16,00	16,00	100,00
C 2	4,00	48,00	32,00	16,00	100,00
C 3	8,00	64,00	28,00	0,00	100,00
C 4	4,00	68,00	8,00	20,00	100,00
C 5	8,00	60,00	24,00	8,00	100,00
C 6	0,00	40,00	24,00	36,00	100,00

NIVELES DE DESARROLLO	TABLA 7: % DE ESTUDIANTES DE LA MUESTRA TOTAL, POR CADA NIVEL DE DESARROLLO. POST INTERVENCIÓN FORMATIVA.				Totales
	NO DESARROLLADA	BASICO	EN DESARROLLO	SATISFATORIO	
COMPETENCIAS					
C 1	2,00	40,18	32,45	25,36	100,00
C 2	4,00	33,91	26,18	35,91	100,00
C 3	4,27	64,36	22,82	8,55	100,00
C 4	6,82	57,27	19,36	16,55	100,00
C 5	8,82	66,36	16,55	8,27	100,00
C 6	2,27	33,91	16,55	47,27	100,00

NIVELES	TABLA 8: % DE ESTUDIANTES DE G1, POR CADA NIVEL DE DESARROLLO. POST INTERVENCIÓN FORMATIVA				Totales
	NO DESARROLLADA	BASICO	EN DESARROLLO	SATISFATORIO	
COMPETENCIAS					
C 1	0,00	36,36	40,91	22,73	100,00
C 2	0,00	31,82	36,36	31,82	100,00
C 3	4,55	72,73	13,64	9,09	100,00
C 4	13,64	54,55	22,73	9,09	100,00
C 5	13,64	72,73	9,09	4,55	100,00
C 6	4,55	31,82	9,09	54,55	100,00

NIVELES	TABLA 9: % DE ESTUDIANTES DE G2, POR CADA NIVEL DE DESARROLLO. POST INTERVENCIÓN FORMATIVA				Totales
	NO DESARROLLADA	BASICO	EN DESARROLLO	SATISFATORIO	
COMPETENCIAS					
C 1	4,00	44,00	24,00	28,00	100,00
C 2	8,00	36,00	16,00	40,00	100,00
C 3	4,00	56,00	32,00	8,00	100,00
C 4	0,00	60,00	16,00	24,00	100,00
C 5	4,00	60,00	24,00	12,00	100,00
C 6	0,00	36,00	24,00	40,00	100,00

1.2 Gráficos

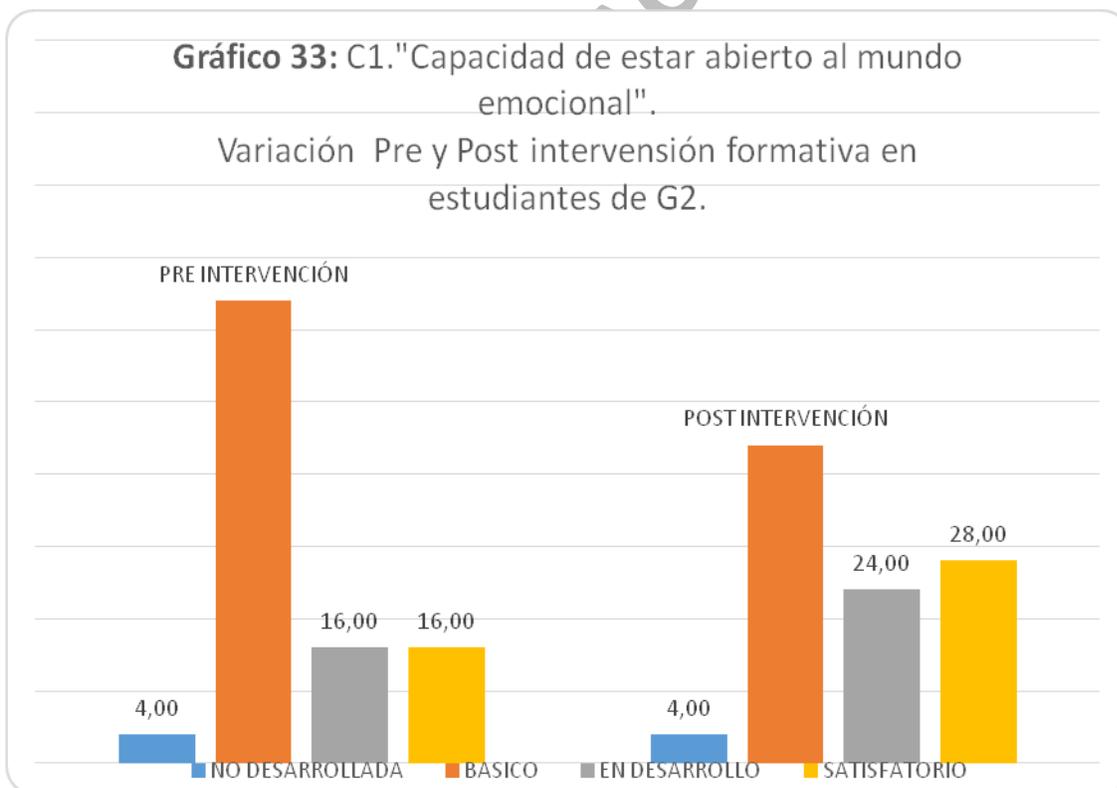
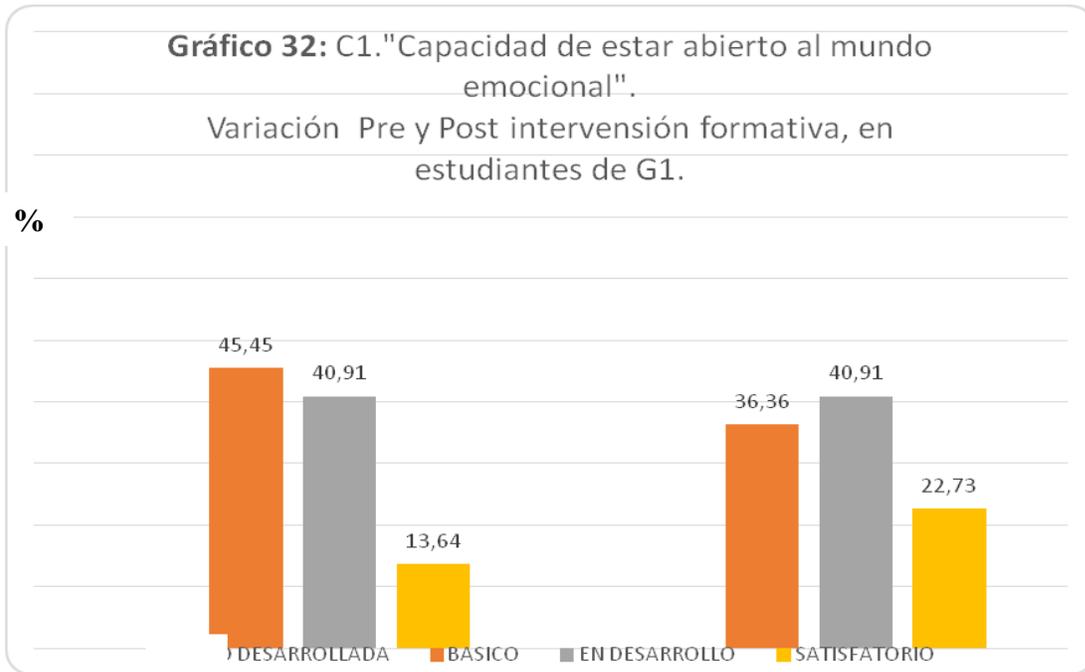


Gráfico 34: C2."Capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones".

Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.

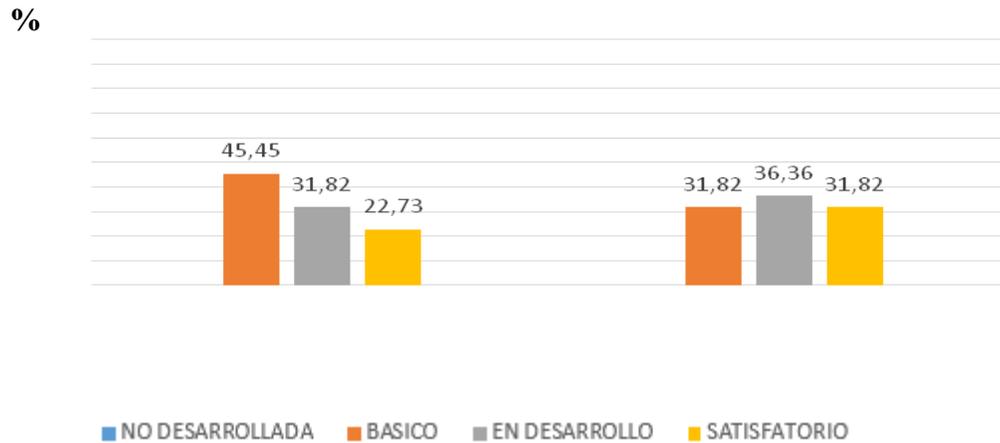


Gráfico 35: C2."capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones".

Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G2.

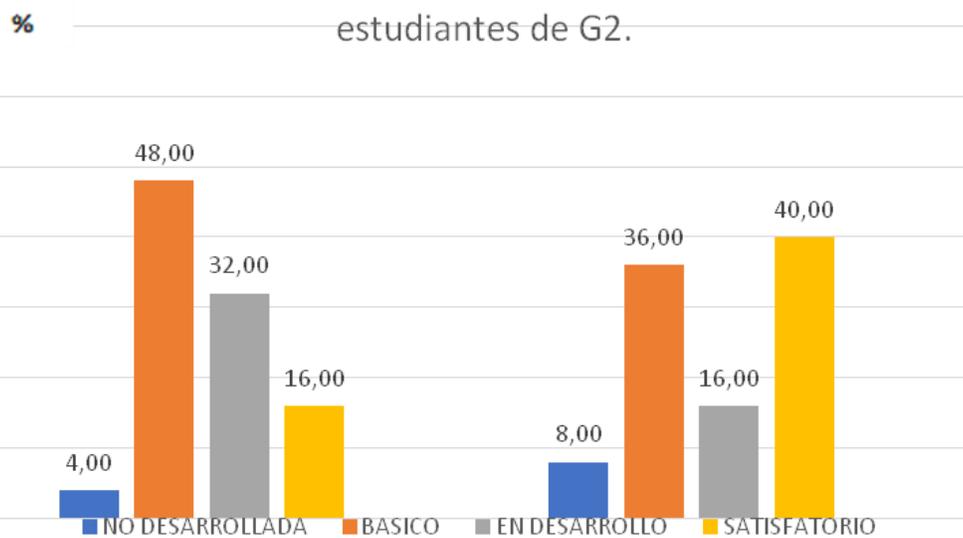


Gráfico 36: C3." Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción"
Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.

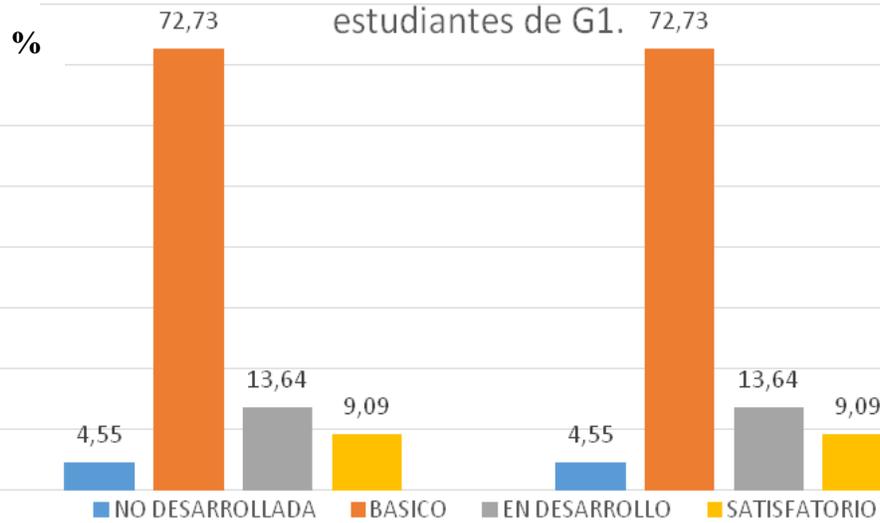


Gráfico 37: C3." Capacidad de ligar emoción, pensamiento y decidir rumbos de acción"
Variación pre y post intervención formativa, en estudiantes de G2.



Gráfico 38: C4. "Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional".

Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.

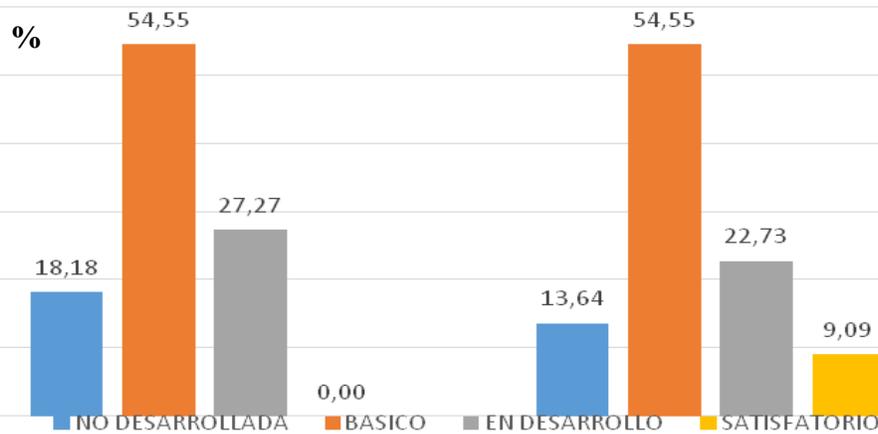


Gráfico 39: C4. "Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional".

Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G2.

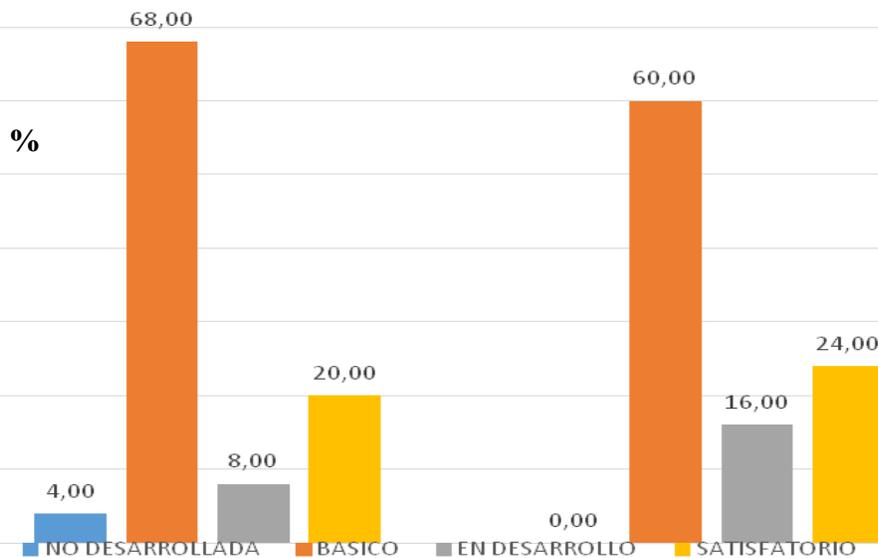


Gráfico 40: C5. "Capacidad de regular la emoción".

Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.

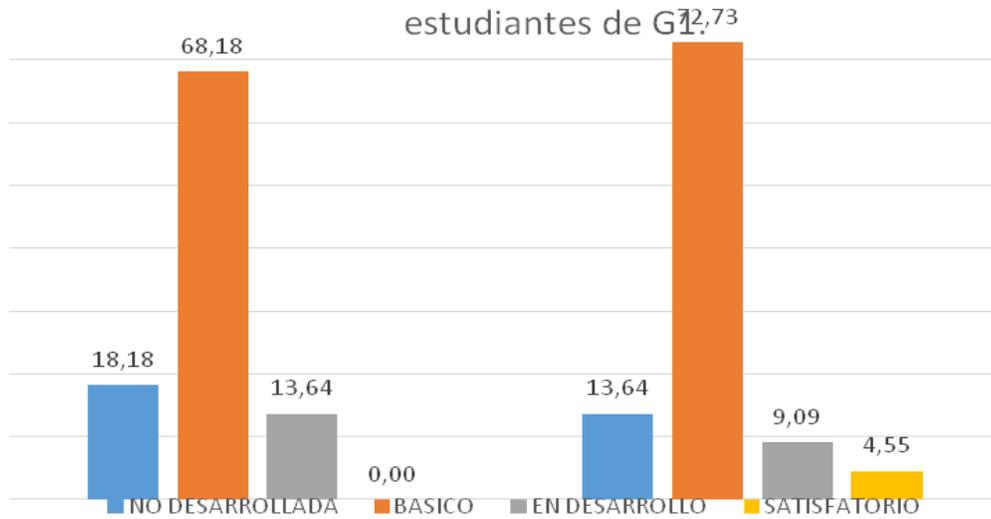


Gráfico 41: C5. "Capacidad de regular la emoción".

Variación Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G2.

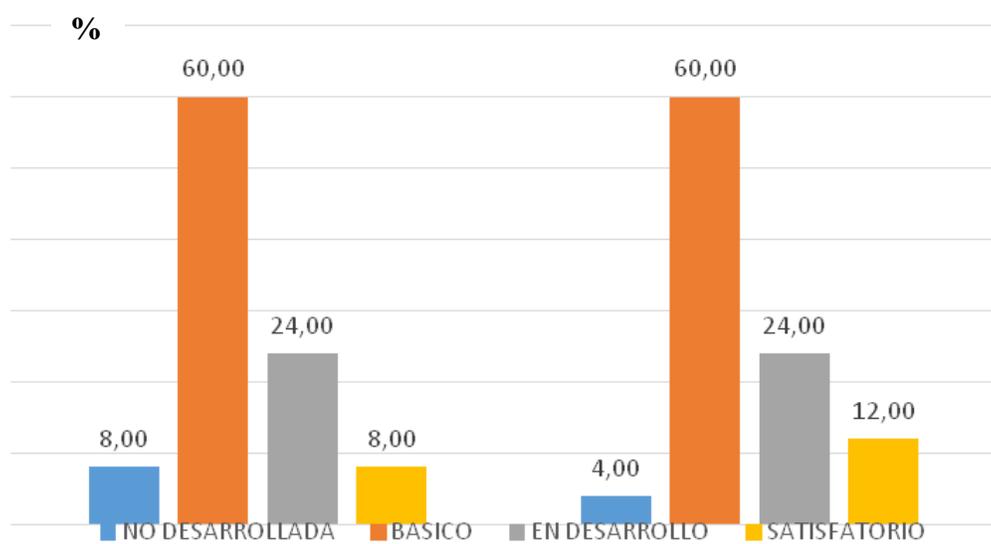


Gráfico 42: C6. "Capacidad de acoger, contener y sostener a los otros".

Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G1.

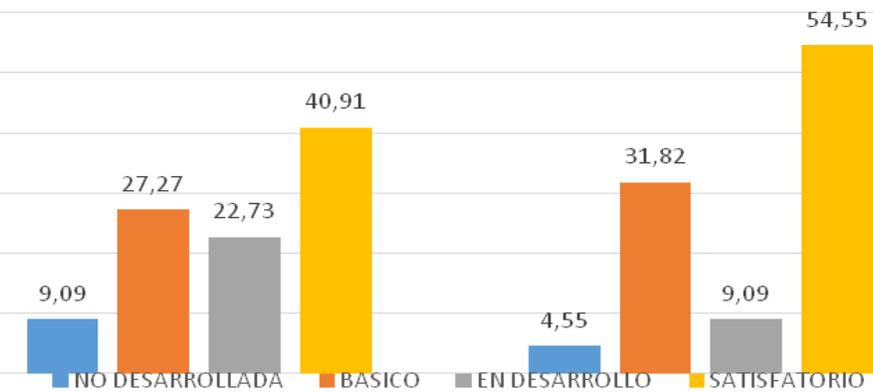


Gráfico 43: C6. "Capacidad de acoger, contener y sostener a los otros".

Pre y Post intervención formativa, en estudiantes de G2.

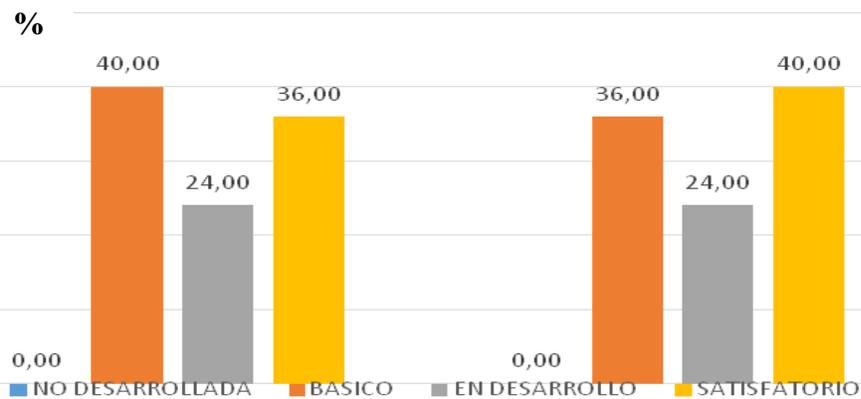


Gráfico 44: Cambios observados en el nivel de desarrollo emocional en estudiantes de G1

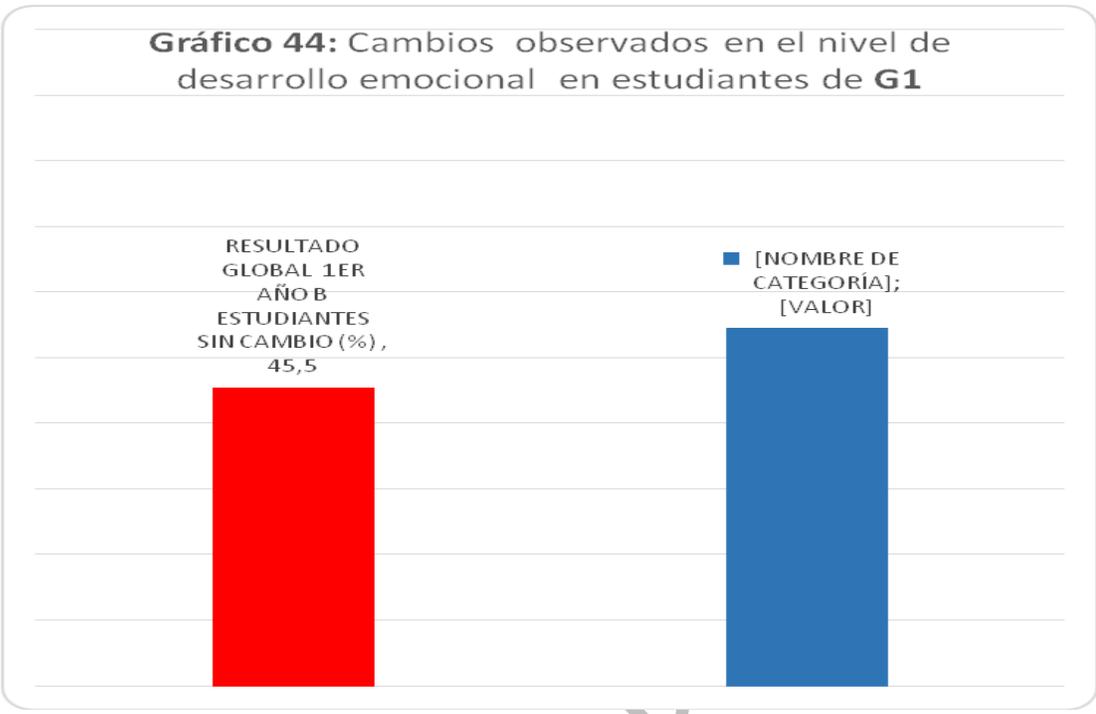


Gráfico 45: Estudiantes de G1 que presentaron mejoras en 1 o más competencias emocionales.

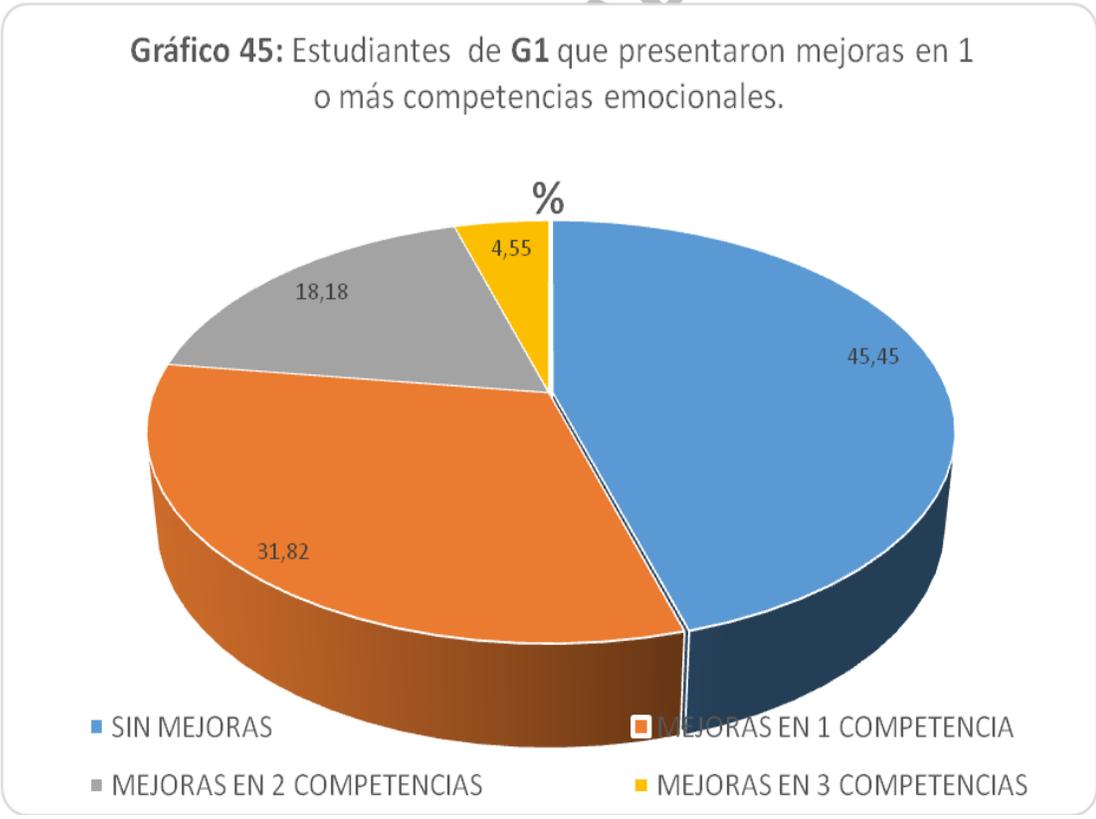


Gráfico 46: Cambios observados en el nivel de desarrollo emocional en estudiantes de G2.

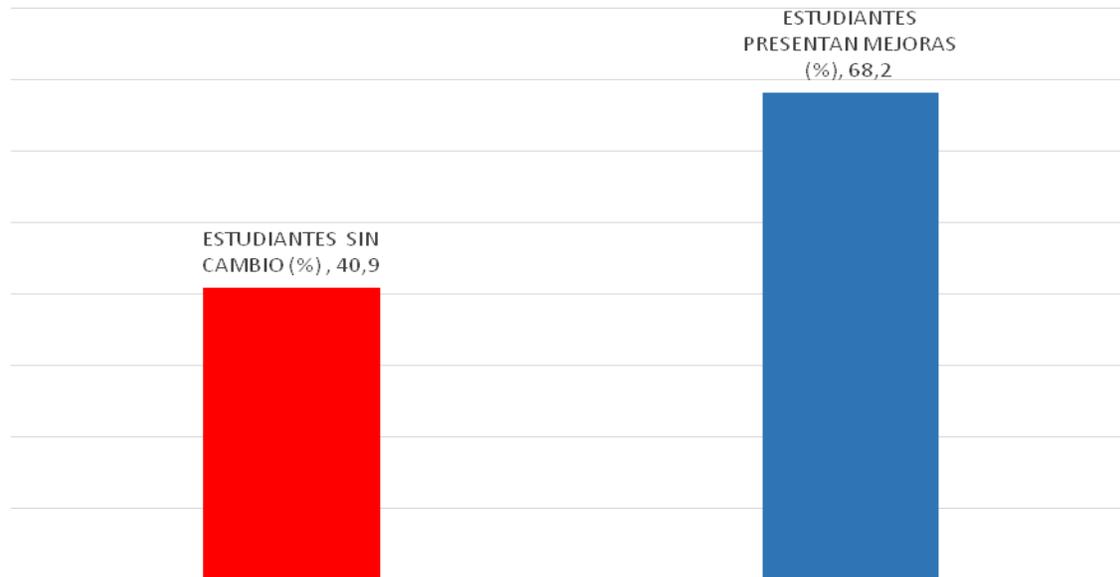


Gráfico 47: Estudiantes de G2 que presentaron mejoras en 1 o más competencias emocionales.

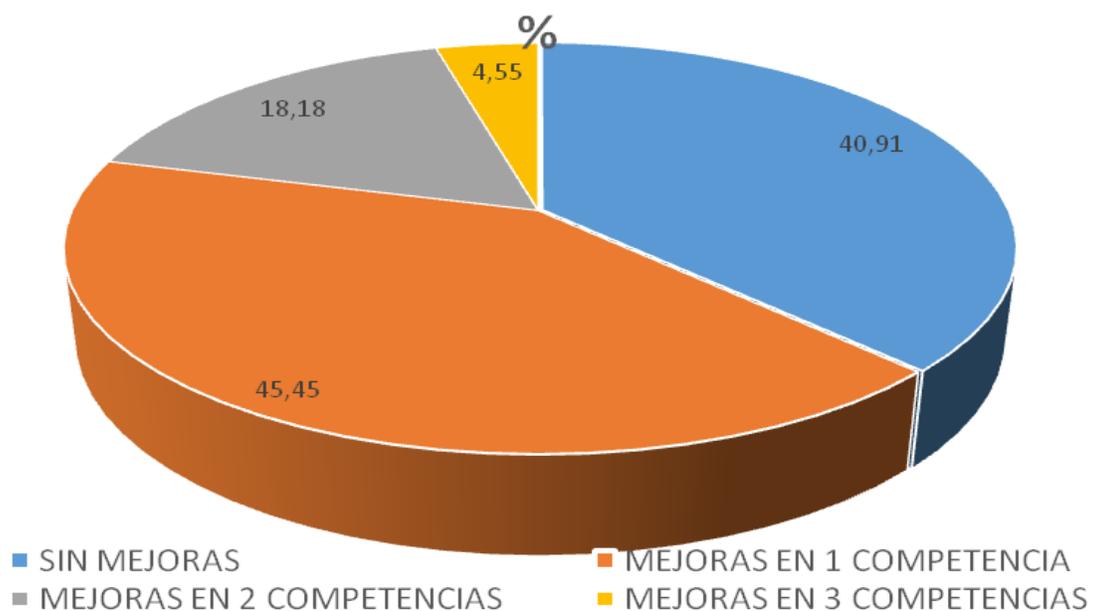
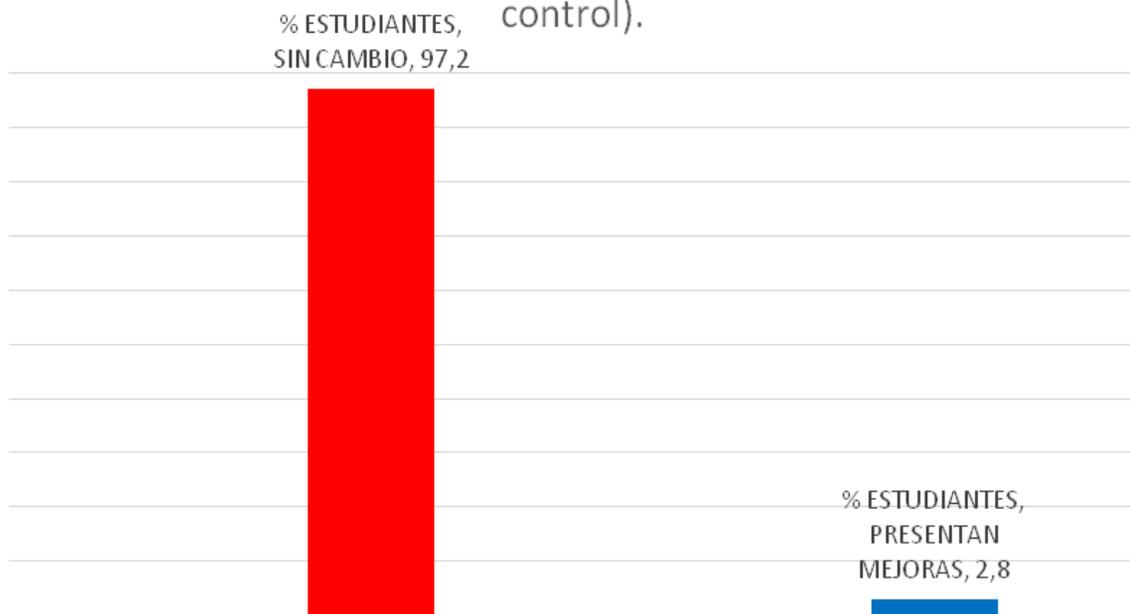


Gráfico 48: Cambios observados en el nivel de desarrollo emocional en estudiantes de **G3** (grupo control).



SOLO USO AC

Anexo N°2

CUESTIONARIO DE RESPUESTA ESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES: NIVEL DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

Estimado estudiante:

A continuación te presentamos un cuestionario que consta de seis ítems, cada uno con afirmaciones que indican diferentes situaciones en que se ven reflejadas tus competencias emocionales en el diario vivir.

Para responder debes marcar con una **X** el casillero que corresponde al grado (**siempre, a menudo, pocas veces, nunca**), en que estimas que te sientes identificado con cada afirmación.

Es muy importante que contestes a cada pregunta con la verdad. Tus respuestas son privadas, sólo serán de conocimiento de las profesoras que realizan la investigación y en ningún caso serán publicados junto con los resultados de la investigación. *“Gracias por tu colaboración”*.

NOMBRE _____ **DEL** _____ **ESTUDIANTE:**

CURSO: _____

FECHA EN QUE RESPONDE: _____

INDICADORES	ESCALA DE ESTIMACIÓN			
I. CAPACIDAD DE ESTAR ABIERTO AL MUNDO EMOCIONAL.	SIEMPRE	A MENUDO	POCAS VECES	NUNCA
1.1 Considero importantes las emociones en mi vida.				
1.2 Creo que todas las emociones son buenas				
1.3 Respeto los estados emocionales de los demás sin criticarlos.				
1.4 Creo que todos tenemos derecho a sentirnos mal en ocasiones.				
1.5 Creo que las emociones como la ira, el miedo y la tristeza son necesarias en la vida				
1.6 Expreso y comparto mis emociones con palabras y sin dificultades.				
1.7 Me siento muy bien expresando el cariño que siento por alguien.				
1.8 Me siento muy cómodo cuando alguien me elogia, felicita o dice que me estima o quiere.				

INDICADORES	ESCALA DE ESTIMACIÓN			
II. CAPACIDAD DE ESTAR ATENTO: ESCUCHAR, PERCIBIR, PONDERAR Y DAR SENTIDO A UNA O VARIAS EMOCIONES	SIEMPRE	A MENUDO	POCAS VECES	NUNCA
2.1 Escucho con atención a los otros cuando hablan de cómo se sienten.				
2.2 Me esfuerzo por generar momentos de diálogo en confianza.				
2.3 Percibo y comprendo el lenguaje corporal de otros.				
2.4 Soy capaz de diferenciar cuando alguien está feliz, triste, atemorizado o enojado.				
2.5 Considero muy importantes los sentimientos de las personas.				
2.6 Mis sentimientos son muy importantes para mí.				
2.7 Esforzarme por ser feliz tiene mucho sentido para mí.				
2.8 Me preocupa el sentido que puedan tener para otros, los juicios que yo emito sobre ellos.				
INDICADORES	ESCALA DE ESTIMACIÓN			

III. CAPACIDAD DE LIGAR EMOCIÓN, PENSAMIENTO Y DECIDIR RUMBOS DE ACCIÓN.	ESCALA DE ESTIMACIÓN			
	SIEMPRE	A MENUDO	POCAS VECES	NUNCA
3.1 Cuando me siento triste se con seguridad el motivo.				
3.2 Al darme cuenta que estoy con ira puedo nombrar la causa que la provoca.				
3.3 No me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos.				
3.4 Considero que hay cosas que pensar o hacer que pueden cambiar los problemas que me pasan.				
3.5 Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo				
3.6 Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.				
3.7 Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: Magnífico!, Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.				
3.8 Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.				

INDICADORES	ESCALA DE ESTIMACIÓN			
	SIEMPRE	A MENUDO	POCAS VECES	NUNCA
IV. CAPACIDAD DE COMPRENDER Y ANALIZAR LAS INFORMACIONES RELACIONADAS CON EL MUNDO EMOCIONAL				
4.1 Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables.				
4.2 Cuando mi estado de ánimo no es bueno, intento hacer actividades que me resulten agradables.				
4.3 Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí.				
4.4 Puedo describir fácilmente mis sentimientos.				
4.5 No me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.				
4.6 Cuando me pongo nervioso/a identifico claramente lo que me está afectando.				
4.7 Siento que puedo enfrentar sin temor los cambios.				

4.8 Estoy contento/a conmigo mismo.				
INDICADORES	ESCALA DE ESTIMACIÓN			
V. CAPACIDAD DE MODULAR Y REGULAR LA EMOCIÓN	SIEMPRE	A MENUDO	POCAS VECES	NUNCA
5.1 Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.				
5.2 Expreso emociones en forma positiva con gestos y lenguaje.				
5.3 Por la noche si empiezo a pensar en cómo me siento, me duermo tranquilo/a.				
5.4 Me siento muy bien y respondo sin avergonzarme, cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí.				
5.5 Puedo funcionar bien cuando estoy sometido/a a pruebas o presiones.				
5.6 Resuelvo conflictos sin sentirme bloqueado/a.				
5.7 Cuando siento rabia me calmo antes de reaccionar.				

INDICADORES	ESCALA DE ESTIMACIÓN			
VI. CAPACIDAD DE ACOGER, CONTENER Y SOSTENER A LOS OTROS.	SIEMPRE	A MENUDO	POCAS VECES	NUNCA
6.1 Cuando una persona está afligida la acojo sin dudarle.				
6.2 Cuando algún compañero o amigo da su opinión, lo acojo para que se exprese en su totalidad y sin interrupciones.				
6.3 Cuando un compañero o amigo está en problemas lo contengo si éste necesita apoyo.				
6.4 Expreso interés por saber de las necesidades de una determinada persona.				
6.5 Expreso tu comprensión cuando escuchas a otro.				
6.6 Te das el tiempo de escuchar al otro sin interrumpir.				
6.7 Cuando un compañero o amigo tiene un problema, lo sostengo compasivamente, diciéndole cosas que lo hagan sentir mejor.				
6.8 Cuando un compañero o amigo tiene un problema, lo sostengo sin hacer críticas o juicios.				

Para el análisis de los datos recogidos se considera cada ítem de manera binominal, es decir, se le asigna un punto a la categoría SIEMPRE y 0,5 a la categoría A MENUDO, que son los que discriminan si está presente el indicador o competencia y se le asigna cero puntos al resto de los criterios, simplificándose, así la tabulación de los datos recogidos.

CATEGORÍAS DE RESPUESTA	PUNTAJES PARA TABULACIÓN
SIEMPRE	1
A MENUDO	0,5
POCAS VECES	0
NUNCA	0

A continuación cada ítem es tabulado, según la suma del puntaje, con el fin de establecer el nivel de desarrollo de la competencia emocional a la que este se refiere.

El detalle se muestra en la siguiente tabla que señala los cuatro posibles niveles de desarrollo.

- ✓ Competencia no desarrollada.
- ✓ básico.
- ✓ En desarrollo.
- ✓ Satisfactorio.

PUNTAJE OBTENIDO POR ÍTEM	NIVEL DE DESARROLLO DE COMPETENCIA	ITEM CON 7 PUNTOS	ITEM CON 8 PUNTOS
SI LA SUMA DEL ÍTEM ES = 0	COMPETENCIA NO DESARROLLADA	0	0
SI LA SUMA DEL ÍTEM ES >0 y < 59% DEL TOTAL ESPERADO	COMPETENCIA EN NIVEL BÁSICO	1 a 4	1 a 4,5
SI LA SUMA DEL ÍTEM ES > 60% y < al 80% DEL TOTAL ESPERADO	COMPETENCIA EN DESARROLLO	4,5 a 5,5	5 a 6
SI LA SUMA DEL ÍTEM ES = o > 80% DEL TOTAL ESPERADO	COMPETENCIA EN NIVEL SATISFACTORIO	6 a 7	6,5 a 8

UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Investigadoras: Profesora Claudia Elgueta C.

Profesora María Ximena Lezaeta G.

Profesora Lidia Sepúlveda L.

Estimado experto:

Agradecemos a usted su colaboración con esta investigación al evaluar el instrumento de recolección de datos: **cuestionario de respuesta estructurada** mediante escala de estimación de 1 a 7.

Considerando los antecedentes centrales, suministrados acerca de la investigación, el problema a resolver, los objetivos y preguntas de investigación, así como el diseño donde se inscribe el uso de cuestionarios, solicito a usted responder las siguientes preguntas con el fin de sugerir mejoras y o validar el instrumento adjunto.

En relación con el instrumento le solicitamos contestar, asignando una calificación en la escala del 1 (no, muy malo, lo peor) al 7 (si, muy bueno, lo mejor), acerca de los siguientes aspectos:

ASPECTO A EVALUAR	CALIFICACIÓN ASIGNADA
El cuestionario permite obtener la información para resolver el problema de investigación.	
El cuestionario posibilita obtener la información para establecer si los objetivos declarados se han logrado.	

El cuestionario posibilita obtener la información para responder las preguntas de investigación declaradas.	
El cuestionario es coherente con el proyecto.	
El cuestionario es coherente con el diseño global de investigación que se ha concebido.	
El cuestionario está bien construido, en tanto considera una muestra adecuada de indicadores por cada competencia emocional.	
El cuestionario está bien construido, en tanto considera una muestra adecuada de categorías de estimación (escala).	
Las instrucciones para responder el cuestionario son claras.	
El cuestionario es válido, es decir, medirá lo que pretende medir.	

En el espacio siguiente, señale las debilidades que a su juicio presenta el cuestionario analizado, así como posibles sugerencias de mejora.

A continuación complete la información solicitada:

1.- Nombre:

2.- Título y grados académicos:

3. Lugar de trabajo y cargo actual:

Agradecemos su tiempo, colaboración y aportes para la realización de esta investigación.

Profesora Claudia Elgueta C.
Profesora María Ximena Lezaeta G.
Profesora Lidia Sepúlveda L.
Investigadoras Tesistas

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo N°3

Manual de Aplicación y Normas para la Escala de Evaluación de Autoconcepto de Piers-Harris (adaptada)

P-H 2 (A)

LA PRUEBA

A continuación se entrega un Manual para la aplicación de la prueba adaptada, la que puede ser utilizada en contextos investigativos, dado que cuenta con puntajes normalizados y estandarizados para una muestra chilena. Esta versión es el resultado de un proceso de adaptación realizado como parte de la tesis de María Teresa Gorostegui, autora para optar al grado de Doctora en Educación otorgado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Uso de la Escala

Considerando que su formato es de autorreporte la Escala P-H (A), no debe ser aplicada a jóvenes no motivados para cooperar o incapaces de responder un cuestionario por algún motivo: problemas en la comunicación, proclives a distorsionar su pensamiento, o tan desorganizados en sus aspectos cognitivos que sus respuestas no reflejen con precisión sus sentimientos.

La muestra con que se trabajó estuvo conformada por alumnos de 7° Básico a 4° año Medio, lo que corresponde a edades entre 11 y 19 años, por lo tanto ése es el rango etáreo al que la prueba se destina.

Las personas que utilicen la Escala deben conocer las limitaciones de las interpretaciones de los tests. Independientemente de las facilidades de administración y puntuación del instrumento, la interpretación final sólo puede ser hecha por un profesional entrenado en evaluación psicológica. Este profesional debe estar familiarizado con el marco teórico, condiciones de la estandarización, limitaciones específicas, etc. Los juicios clínicos deben complementarse con otros tests, información obtenida de entrevistas, historia del niño, observaciones en la sala de clase, informes de los profesores, entrevista a los padres, etc.

La prueba es un instrumento útil y rápido, toda vez que sea necesario un autorreporte de la autovaloración infantil. Sin embargo, no reemplaza a un juicio clínico experto para evaluar individualmente al niño. Esta prueba, es una medida de autorreporte, y por lo tanto, susceptible de distorsiones conscientes o inconscientes. Por este motivo, y por otras limitaciones específicas del instrumento, no sería recomendable como medida de autoconcepto si esa medida debe ser usada para decidir intervenciones importantes con el niño. Es útil como instrumento para fines de investigación y estudio, considerando que proporciona una medida cuantitativa fácilmente interpretable de la autovaloración infantil.

Interpretación del puntaje total

El puntaje total de la Escala P-H (A) puede fluctuar entre 0 y 55 puntos, y refleja el número de ítems que han sido respondidos en la dirección del autoconcepto positivo, de manera que un alto puntaje indica un autoconcepto favorable y alto grado de autoestima, mientras que puntajes bajos se asocian a un autoconcepto negativo. El autoconcepto bajo, o la baja autoestima, puede ser específico y afectar a algún aspecto de la autovaloración infantil, o puede estar generalizado a varias áreas.

El puntaje bruto obtenido por el niño corresponde a la suma de ítems respondidos en la dirección del autoconcepto positivo, asignando 1 punto por cada respuesta en dicha dirección. Este total puede ser transformado en puntajes estandarizados, lo que brinda la posibilidad de comparación entre los puntajes individuales y los puntajes obtenidos por la muestra normativa. Esta aproximación es importante cuando interesa comparar el puntaje de un alumno con otros, para clasificarlo como con baja, alta o mediana autoestima, o para hacer comparaciones con puntajes obtenidos con otros instrumentos de evaluación.

Se presentan tablas de conversión a puntajes T. Convencionalmente, una desviación estándar bajo el promedio podría ser considerado como un serio indicador de baja autoestima, mientras que una o más desviaciones sobre el

promedio, pueden reflejar tanto un muy alto autoconcepto, como también un deseo de presentarse a sí mismo de la manera más favorable posible, en la línea de la deseabilidad social.

Los puntajes T son muy discriminativos cuando las escalas cuentan con un número relativamente grande de respuestas, como es el caso de los puntajes totales de la Escala. Este tipo de puntajes es menos apropiado para el caso de escalas que cuentan con un número reducido de ítems, dado que una diferencia de un punto bruto, puede producir una diferencia desproporcionada en el puntaje T. En nuestro caso, los puntajes de sub-escalas se han expresado en puntajes T, aunque deben ser usados con las reservas señaladas.

Para interpretar cada puntaje es importante considerar que el puntaje obtenido no debe ser tenido como absoluto, dado que es posible que pudiera variar en función de factores tales como la confiabilidad de la prueba y el error estándar de los puntajes, o también por factores individuales del niño, tales como estado de salud al momento de ser evaluado y otros.

Interpretación para los puntajes de las sub-escalas

La utilización de estas sub-escalas posibilita generar hipótesis clínicas e identificar áreas de debilidad o de fortaleza en un sujeto considerado en forma individual. Para esto último, se recomienda analizar las desviaciones tanto en la dirección positiva como negativa respecto de sus propios puntajes. Esta aproximación apunta a identificar áreas significativas de debilidad o fortaleza en la autoestima. Por ejemplo, dos niños pueden tener un mismo puntaje total, pero patrones muy diferentes de puntajes en las sub-escalas. Uno de ellos puede puntuar consistentemente en el promedio a través de las 6 sub-escalas, mientras el otro puede puntuar alto en algunos y bajo en otras. Estos patrones diferentes tienen importantes consecuencias para la interpretación y posibles intervenciones posteriores.

Esta estrategia de análisis implica establecer un perfil de desviaciones en los puntajes de las sub-escalas, basado en los promedios que el niño obtiene en las mismas, y no en comparación con la muestra normativa. A esto se le

denomina "interpretación ipsativa" (Reynolds, 1982, en Piers, 1984) y puede ser muy valiosa para evaluar y determinar diferencias intraindividuales. En el caso de esta prueba, la aproximación ipsativa, es útil para evaluar los patrones individuales de los niños, en torno a sus debilidades y fortalezas y/o disarmonías en el autoconcepto en relación a su nivel total de autoestima.

En la práctica, esta aproximación se logra realizando los siguientes cálculos:

- Sumar los puntajes de las 6 sub-escalas y dividir por 6, para obtener el puntaje promedio total de las sub-escalas para el inicio
- Calcular la diferencia de promedio de cada sub-escala respecto del promedio total sub-escalar. (Se resta este promedio total a cada uno de los puntajes promedio de las sub-escalas). El resultado puede ser positivo o negativo, indicando de este modo debilidades o fortalezas.

Interpretación cualitativa de las respuestas

La interpretación también puede realizarse en el nivel de significados de las respuestas a los ítems individuales. Los puntajes considerados sólo en forma global, pueden oscurecer o esconder información muy relevante en torno al por qué el adolescente siente de la manera que lo hace, y puede servir al profesional para realizar un buen manejo del caso. Esta información en particular no debe ser entregada a personas que carezcan de la formación suficiente como para interpretarla adecuadamente. El considerar cada ítem en particular en cuanto a su contenido y significado, y en cuanto a su relación con contenidos de otros ítems de la Escala, es una interpretación cualitativa que debe ser realizada por un profesional idóneo, a la luz de toda la información de que dispone sobre el niño.

Utilizando los descriptores más o menos clásicos (Piers, 1984) para puntajes individuales transformados a puntaje T los resultados pueden caracterizarse de la siguiente manera:

Puntaje T	Descriptor
60 - 70	Alto nivel de autoestima
55 - 59	Nivel promedio alto de autoestima
45 - 54	Promedio
40 - 44	Promedio bajo
35 - 39	Bajo
30 - 34	Muy bajo

Obtención del puntaje bruto

Antes de contar los puntos, se debe anotar el número de ítems respondidos, las respuestas dobles y las omitidas.

Para corregir, se puede utilizar una plantilla sobre las hojas del cuestionario. Esta plantilla, puede ser confeccionada a partir de un ejemplar de la prueba, en que aparezcan perforados los lugares en que debe aparecer la respuesta en la dirección de la autoestima positiva. El puntaje será igual a la cantidad de respuestas del niño, que se visualicen en las correspondientes perforaciones de la prueba matriz. El puntaje bruto total corresponde al total de respuestas marcadas en la dirección positiva. Para determinar este puntaje, se cuenta el número de respuestas que aparecen en las perforaciones de la hoja clave (en caso de que utilice) y se anota la cantidad en el lugar destinado para ese efecto, en la sección "Uso Interno".

El puntaje total no coincide con la suma de totales parciales en las subescalas, ya que algunos ítems se contabilizan en más de una subescala, mientras otros, no tienen peso en alguna subescala en particular.

Obtención de puntajes de sub-escalas

A continuación se contabilizan los puntajes correspondientes a cada una de las sub-escalas.

La plantilla de corrección se puede usar también para determinar puntajes brutos para sub-escalas mediante el mismo procedimiento. Los números impresos

junto a las perforaciones de la plantilla de corrección indican las escalas en las cuales deben ser contabilizadas. Por ejemplo, si los números IV y VI están impresos al lado de la perforación correspondiente a un ítem, significa que el ítem pertenece a las sub-escalas IV y VI. Si el número aparece junto a la perforación, además del puntaje total, se contabiliza para los puntajes de esa sub-escalas. El puntaje de la sub-escala, es la suma de las respuestas marcadas que aparecen en las perforaciones de la plantilla, y que llevan el número de esa sub-escala. Esos puntajes se anotan en el lugar disponible para ello en el cuadernillo. (P.B. de la sección Uso Interno).

Percentiles y Puntajes T

El puntaje total y por sub-escalas debe ser transformado en puntajes estándar, en este caso, puntaje T y percentiles, para ayudar a su interpretación. En cada cuadernillo hay un cuadro que permite anotar los puntajes expresados en puntajes T, tanto para los totales, como para la sub-escala (ver tablas de transformación).

Los resultados deben ser anotados en el lugar destinado para ello en el cuadernillo, poniendo el puntaje bruto y su correspondiente expresión en puntajes T. Marque en el gráfico, conecte los puntos y obtendrá en perfil para cada niño.

Índices de distorsión de resultados de la prueba

Cada uno de los índices muestra una particular manera de responder, que representa una amenaza para la validez de la Escala

Índice de simulación o mentira. Se refiere a un intento más o menos deliberado por parte del niño para distorsionar sus respuestas de manera de producir un efecto dado. La distorsión en el sentido positivo es la tendencia a falsear la respuesta hacia lo que se siente que es una dirección positiva. Esto se asocia con frecuencia al término "deseabilidad social". Distorsión negativa es la tendencia a presentarse en forma negativa.

En los adultos la distorsión negativa es interpretada generalmente como un llamado de atención o como un medio para eludir una situación no resuelta.

Dada la naturaleza de la prueba, es posible que los jóvenes distorsionen sus respuestas en una dirección convencional o socialmente deseable, pero en general, no representa un intento deliberado de falsear la verdad, sino más bien una confusión entre lo que realmente sienten y lo que se les ha dicho que deben sentir o cómo deben actuar. Ello no debe ser interpretado como patológico. El deseo de lucir bien o de acatar la opinión de la mayoría o de personas que ellos consideran importantes es común a muchos niños, en especial, para los más pequeños. La ausencia total de tales respuestas, suele ser un indicador de problemas, tanto como podría serlo su presencia (Piers, 1984)

Como regla general, los puntajes totales que se desvían 1.5 o más DS en una dirección positiva ($T > 65$) deben ser interpretados con cautela, ya que puede ser real, pero también puede representar falta de autocrítica o respuestas falseadas en la línea de la deseabilidad social.

Dado que en general los sujetos que responden no conocen los beneficios que puede traerle el presentar un cuadro desfavorable de ellos mismos, puede decirse que los puntajes bajos en la escala reflejan baja autoestima. Puede haber distorsiones negativas, pero son más escasas que las positivas

Tendencia a responder en forma sesgada.

Se ha estudiado la tendencia a respuestas de aceptación o aquiescencia (responder SI a la mayoría de los ítems) en los tests que usan respuestas dicotómicas SI/NO. Lo contrario es responder NO a todo, en un intento por discrepar en todo. Las Escalas de Piers Harris tratan de minimizar el efecto de tales tendencias balanceando el número de respuestas positivas y negativas. Teóricamente hay una posibilidad de que el niño responda todos los ítems en el mismo sentido, lo que significaría que el número de respuestas SI o NO fuera cercano a cero o a 55. La prueba proporciona perfiles que ilustran esta tendencia

Respuestas al azar.

La prueba ofrece un listado de **15 pares** de respuestas que no podrían darse juntas, o que son contradictorias en un sentido lógico. Que aparezca este estilo de respuestas en el protocolo, significa que el niño ha respondido en forma azarosa, al menos a algunos ítems. El puntaje total para el índice de inconsistencia corresponde al número total de pares de respuestas identificadas como inconsistentes, asignando un punto a cada par. Se puede considerar crítico reunir más de 5 puntos en este índice.

Administración

El P.H. (A) está destinado a adolescentes desde 11 a 19 años. Puede ser administrado individualmente o en forma colectiva a grupos curso. Los materiales que se requieren son: lápiz, goma y el cuadernillo que contiene las instrucciones, los datos de identificación y los ítems que se deben responder. Para asegurar un setting adecuado, la evaluación debe ser realizada en un lugar tranquilo, bien iluminado y relativamente libre de elementos distractores, para lograr respuestas que reflejen con precisión sus sentimientos percibidos sobre sí mismo.

Antes de distribuir los cuadernillos, se debe explicar el propósito de la Escala y de ser posible, la manera en que serán usados los resultados. Los adolescentes deben estar adecuadamente motivados para que respondan en la forma más honesta posible, sin dejarse influir por cómo ellos piensan que los otros podrían querer que ellos sean, o cómo ellos querían ser realmente. Debe insistirse en que las preguntas no son parte de una prueba, y que no hay respuestas correctas o incorrectas. Por este motivo, debe evitarse usar palabras como **test o prueba** para referirse a la Escala. Asegurar que los resultados no afectarán sus calificaciones escolares y que serán tan confidenciales como sea posible.

A continuación, se le entrega el cuadernillo, y si es posible, un lápiz y una goma a cada uno.

Se les pide que completen los datos de identificación: nombre, edad, curso, sexo y colegio son datos suficientes en la mayoría de los casos. En otros casos y

dependiendo de los fines de la investigación o estudio, se puede pedir datos tales como orden de nacimiento, presencia o no de los padres en el hogar, etc. En caso de que sea importante para los jóvenes la confidencialidad, se les puede pedir que anoten solamente su número de alumno. Para la administración individual, las instrucciones son similares a las de la aplicación colectiva.

A continuación, se les pide que abran el cuadernillo en la página correspondiente y se leen las instrucciones en voz alta mientras el grupo las lee en silencio en sus cuadernillos. Esta modalidad, puede ser reemplazada por una explicación en voz alta por parte del examinador, quien habrá traído una reproducción en tamaño grande que se pondrá en la pizarra, y donde irá ilustrando la manera de responder. Esta modalidad es particularmente útil para jóvenes con dificultades para seguir el ritmo y velocidad de lectura del examinador. También es beneficioso para no perder el contacto visual con el curso (cursos muy inquietos, etc.)

Las instrucciones orales que se le proporcionan a los niños, son más o menos las siguientes:

"Aquí hay una lista de afirmaciones que se refieren a la forma en que la gente.....etc".

Enfatizar que se espera que responda ya sea sí o no, a todos y cada uno de los ítems, aún cuando sea difícil decidir cómo responder. Puede ser útil recorrer la sala para asegurarse que los niños están respondiendo correctamente.

Otra modalidad recomendable en caso de alumnos con dificultades para leer o comprender los ítems, puede ser leer toda la prueba una vez finalizadas las instrucciones. También puede ser leído cada uno de los ítems y esperar que todo el grupo responda. Esta modalidad ayuda a que el grupo trabaje junto, focalizado en la tarea. Cada ítem podría ser leído dos veces. Esta lectura debe ser realizada lentamente para que sea comprendida, pero no tanto como para que se produzcan distracciones, pero en todo caso, si se advierten muchas dificultades de lectura o comprensión, conviene registrar el hecho y centrarse de preferencia en el grupo total, dejando los rezagados para una intervención más

focalizada una vez que el grueso del grupo ha concluido.

A pesar de que el P-H 2 (A) puede ser comprendido perfectamente por un alumno de 7° año (y aún menores) el sentido de algunas palabras pueden resultar difíciles de comprender. Si alguien no tiene certeza del significado de alguna palabra, o del sentido en que está usada, se le debe explicar cuidadosamente. Hay que tener especial cuidado con los adolescentes con dificultades específicas en lectura, que no han recibido rehabilitación. La información sobre esos casos se les puede pedir al profesor jefe del curso.

Es posible que algunos adolescentes declaren que para ellos son válidas todas o ninguna de las afirmaciones o que las cuestionen o se resistan a dar respuestas simples de SI o NO a alguno de los ítems. En ese caso, se le explicará que cada uno se siente de manera diferente en diferentes momentos y situaciones, pero que la idea es que respondan de acuerdo a cómo se sienten la mayoría de las veces.

No hay tiempo límite. A pesar de que la mayoría completa el trabajo en un máximo de 25 minutos, se debe permitir que terminen todos antes de retirar los cuestionarios, de manera que sea respondido sin presión de tiempo. Antes de retirar, cerciorarse de que estén respondidos todos los ítems, y que no haya dobles respuestas (SI y NO) en algunos.

Escala de Autoconcepto para adolescentes de Piers- Harris (A)

Nombre-----Sexo F M

Edad----- Curso----- Fecha----- Colegio -----

Queremos que nos ayudes a saber qué piensan y sienten los adolescentes y los jóvenes acerca de ellos mismos.

Las frases están presentadas en género gramatical masculino, pero se refieren por igual a adolescentes varones y adolescentes mujeres.

Lee cada una de las frases y decide si lo que dice es realmente lo que tú sientes o si no tiene nada que ver contigo.

Si la frase es verdad (es lo mismo que te pasa a ti siempre o la mayoría de las veces) encierra en un círculo el SI frente a la frase. Si es falso (o sea que no tiene que ver con lo que te pasa a ti) encierra el NO en un círculo.

Ejemplo:

Nº	Me gusta escuchar música moderna	SI	NO
----	----------------------------------	----	----

Si te gusta escuchar música moderna, o te gustan la mayoría de las canciones modernas, encierra el SI en un círculo. Si no te gusta nada o apenas escuchas alguna canción alguna vez, encierra el NO en un círculo.

Debes contestar a todas las frases, aunque a veces te cueste decidir

No marques SI y NO para la misma frase

Si algo no te queda claro, levanta la mano y espera que alguien se acerque a solucionar tus dudas. Gracias por tu colaboración

N°	ÍTEM		
1	Mis compañeros se burlan de mí	SI	NO
2	Soy una persona feliz	SI	NO
3	Me cuesta mucho hacer amigos	SI	NO
4	Casi siempre ando triste	SI	NO
5	Soy inteligente	SI	NO
6	Soy tímido	SI	NO
7	Me pongo nervioso cuando el profesor me llama adelante	SI	NO
8	Me desagrada como me veo	SI	NO
9	Me <i>urjo</i> mucho (me preocupo) cuando tengo pruebas	SI	NO
10	Soy muy poco conocido en el colegio	SI	NO
11	Me porto bien en el colegio	SI	NO
12	Muchas veces las cosas salen mal por mi culpa	SI	NO
13	Le causo problemas a mi familia	SI	NO
14	Soy fuerte	SI	NO
15	Soy importante para mi familia	SI	NO
16	Me rindo fácilmente	SI	NO
17	Soy bueno en los trabajos escolares	SI	NO
18	Hago cosas malas	SI	NO
19	Me porto mal en la casa	SI	NO
20	Me demoro en terminar los trabajos en el colegio	SI	NO
21	Soy importante en mi curso	SI	NO
22	Soy nervioso	SI	NO
23	Hablo bien frente al curso	SI	NO
24	A mis amigos les gustan mis ideas	SI	NO
25	Casi siempre me meto en problemas	SI	NO
26	Tengo buena suerte	SI	NO
27	Siempre ando preocupado	SI	NO
38	Me gusta ser de la forma que soy	SI	NO
39	Siento que la gente no me toma en cuenta	SI	NO
30	Tengo lindo pelo	SI	NO
31	Me gustaría ser distinto de lo que soy	SI	NO
32	Odio el colegio	SI	NO
33	Soy de los últimos que eligen para los juegos y deportes	SI	NO
34	Molesto a la gente	SI	NO
35	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	SI	NO
36	Siempre estoy descontento	SI	NO
37	Tengo muchos amigos	SI	NO
38	Soy alegre	SI	NO
39	Soy torpe para hacer las cosas	SI	NO
40	Tengo buena presencia (buena facha)	SI	NO
41	Me meto en muchas peleas	SI	NO
42	Soy popular entre mis compañeros hombres	SI	NO
43	La gente me elige (para hacer cosas entretenidas)	SI	NO

44	Mi familia está decepcionada de mí	SI	NO
45	Tengo una cara agradable	SI	NO
46	Cuando sea mayor, voy a ser una persona importante	SI	NO
47	En juegos y deportes, miro en vez de participar	SI	NO
48	Se me olvida lo que estudio	SI	NO
49	Me llevo bien con la gente	SI	NO
50	Soy popular entre mis compañeras	SI	NO
51	Soy un buen lector	SI	NO
52	Con frecuencia tengo miedo	SI	NO
53	Pienso cosas malas	SI	NO
54	Lloro con facilidad	SI	NO
55	Soy una buena persona	SI	NO

Si terminaste, revisa que no haya quedado ninguna pregunta sin responder y levanta la mano para avisarle al profesor. Si cometiste algún error o quieres cambiar una respuesta, puedes rayar la alternativa elegida y marcar la otra.

SOLO USO ACADÉMICO

A continuación se presenta la versión final del test, destacadas y marcadas con negrita las opciones que puntúan en dirección de la autoestima positiva

Pauta de corrección con indicación de respuestas en la dirección de la autoestima positiva

N°	ÍTEM		
1	Mis compañeros se burlan de mí	SI	NO
2	Soy una persona feliz	SI	NO
3	Me cuesta mucho hacer amigos	SI	NO
4	Casi siempre ando triste	SI	NO
5	Soy inteligente	SI	NO
6	Soy tímido	SI	NO
7	Me pongo nervioso cuando el profesor me llama adelante	SI	NO
8	Me desagrada como me veo	SI	NO
9	Me <i>urjo</i> mucho (me preocupo) cuando tengo pruebas	SI	NO
10	Soy muy poco conocido en el colegio	SI	NO
11	Me porto bien en el colegio	SI	NO
12	Muchas veces las cosas salen mal por mi culpa	SI	NO
13	Le causo problemas a mi familia	SI	NO
14	Soy fuerte	SI	NO
15	Soy importante para mi familia	SI	NO
16	Me rindo fácilmente	SI	NO
17	Soy bueno en los trabajos escolares	SI	NO
18	Hago cosas malas	SI	NO
19	Me porto mal en la casa	SI	NO
20	Me demoro en terminar los trabajos en el colegio	SI	NO
21	Soy importante en mi curso	SI	NO
22	Soy nervioso	SI	NO
23	Hablo bien frente al curso	SI	NO
24	A mis amigos les gustan mis ideas	SI	NO
25	Casi siempre me meto en problemas	SI	NO
26	Tengo buena suerte	SI	NO
27	Siempre ando preocupado	SI	NO
28	Me gusta ser de la forma que soy	SI	NO
29	Siento que la gente no me toma en cuenta	SI	NO
30	Tengo lindo pelo	SI	NO
31	Me gustaría ser distinto de lo que soy	SI	NO
32	Odio el colegio	SI	NO
33	Soy de los últimos que eligen para los juegos y deportes	SI	NO

34	Molesto a la gente	SI	NO
35	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	SI	NO
36	Siempre estoy descontento	SI	NO
37	Tengo muchos amigos	SI	NO
38	Soy alegre	SI	NO
39	Soy torpe para hacer las cosas	SI	NO
40	Tengo buena presencia (buena facha)	SI	NO
41	Me meto en muchas peleas	SI	NO
42	Soy popular entre mis compañeros hombres	SI	NO
43	La gente me elige (para hacer cosas entretenidas)	SI	NO
44	Mi familia está decepcionada de mí	SI	NO
45	Tengo una cara agradable	SI	NO
46	Cuando sea mayor, voy a ser una persona importante	SI	NO
47	En juegos y deportes, miro en vez de participar	SI	NO
48	Se me olvida lo que estudio	SI	NO
49	Me llevo bien con la gente	SI	NO
50	Soy popular entre mis compañeras	SI	NO
51	Soy un buen lector	SI	NO
52	Con frecuencia tengo miedo	SI	NO
53	Pienso cosas malas	SI	NO
54	Lloro con facilidad	SI	NO
55	Soy una buena persona	SI	NO

SOLO USO ACADÉMICO

**Tablas de conversión de puntajes brutos a puntajes T.
Puntaje escala total**

Puntaje Bruto	Puntaje T	Percentil	Puntaje Bruto	Puntaje T	Percentil
1	-2	0	29	35	51
2	-1	1	30	36	53
3	0	3	31	37	55
4	2	5	32	39	57
5	3	7	33	40	59
6	4	9	34	41	61
7	6	11	35	43	62
8	7	12	36	44	64
9	8	14	37	45	66
10	10	16	38	47	68
11	11	18	39	48	70
12	12	20	40	49	72
13	14	22	41	50	74
14	15	24	42	52	75
15	16	25	43	53	77
16	17	27	44	54	79
17	19	29	45	56	81
18	20	31	46	57	83
19	21	33	47	58	85
20	23	35	48	60	87
21	24	37	49	61	88
22	25	38	50	62	90
23	27	40	51	64	92
24	28	42	52	65	94
25	29	44	53	66	96
26	31	46	54	68	98
27	32	48	55	69	100
28	33	50			

La tabla muestra las equivalencias entre el puntaje bruto obtenido a partir de la suma de las respuestas en la dirección de la autoestima positiva, el puntaje T que le corresponde, y el percentil.

**Tablas de conversión de puntajes brutos a puntajes
Puntaje por subescalas**

Conducta			Estatus Intelectual y escolar		Apariencia y atributos físicos	
Puntaje	Puntaje T	Percentil	Puntaje T	Percentil	Puntaje T	Percentil
1	12	0	13	0	22	0
2	16	7	17	6	26	10
3	20	15	21	13	30	20
4	24	23	24	20	35	30
5	28	30	28	26	39	40
6	32	38	32	33	43	50
7	36	46	35	40	48	60
8	39	53	39	46	52	70
9	43	61	42	53	56	80
10	47	69	46	60	61	90
11	51	76	50	66	65	100
12	55	84	53	73		
13	59	92	57	80		
14	63	100	60	86		
			64	93		
			68	100		
Ansiedad (ausencia de)			Popularidad		Felicidad y satisfacción	
1	17	0	22	0	7	0
2	21	7	26	9	13	11
3	25	15	30	18	19	22
4	28	23	34	27	24	33
5	32	30	38	36	30	44
6	36	38	42	45	36	55
7	39	46	46	54	41	66
8	43	53	50	63	47	77
9	46	61	54	72	53	88
10	50	69	58	81	58	100
11	54	76	62	90		
12	57	84	66	100		
13	61	92				
14	65	100				

La tabla muestra las equivalencias entre el puntaje bruto obtenido a partir de la suma de las respuestas en la dirección de la autoestima positiva para cada subescala, el puntaje T que le corresponde, y el percentil.

ANEXO N°4

PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PROFESORES Y ASISTENTE DE LA EDUCACIÓN.

Buenos (as) días (tardes):

Mi nombre esy estoy realizando una investigación, como parte de las exigencias de la Universidad Mayor, para acceder al grado académico de Magíster en Educación emocional.

Presentación del tema a Investigar: El tema seleccionado para esta tesis es:

Efecto de la implementación de módulos de educación emocional, en el desarrollo de competencias emocionales y en el autoconcepto de estudiantes de primer año de Enseñanza Media, del Liceo A-52 José Toribio Medina de la comuna de Ñuñoa.

Introducción: El estudio busca recopilar información sobre el tema antes presentado, es por esta razón que su opinión es de gran importancia para conocer acerca de este tema y generar conclusiones sobre el efecto que tiene en los y las estudiantes, la incorporación de módulos de educación emocional en las horas de orientación.

Quiero, además, explicar que la información que sea entregada en esta entrevista es de carácter confidencial y sólo será utilizada para los propósitos de la investigación. A fin de cautelar la fidelidad de lo que usted responda, necesito grabarla, por lo que de no contar con su autorización, esta entrevista no podrá realizarse.

Características: Esta entrevista, como se mencionó anteriormente es de carácter confidencial, consta de un total de **5 preguntas principales** acerca de los aspectos en que puede ser posible observar cambios en los y las estudiantes y sobre los cuales le pediré contestar preguntas, a fin de responder al problema planteado. De antemano agradezco su colaboración y tiempo brindado.

TABLA DE ESPECIFICACIONES TÉCNICAS ENTREVISTA A TERCEROS

CATEGORÍAS	COMPETENCIA EMOCIONAL	PREGUNTAS PRINCIPALES	PREGUNTAS SECUNDARIAS
Auto regulación de la conducta de los y las estudiante en el grupo.	La capacidad de Regular la emoción	1. ¿Podría describir cambios generales en los grupos de 1°B o 1°C o ambos, a nivel de grupo en cuanto a su conducta en clases?	1.1 ¿Podría identificar a algunos o algunas estudiantes de los grupos de 1°B y 1°C que hayan cambiado positivamente su comportamiento? Señale de qué forma.
Relación de los y las estudiantes con docentes y asistentes de la educación.	La capacidad de Regular la emoción.	2. ¿Podría describir cambios generales en los grupos de 1°B o 1°C o ambos, a nivel de grupo, en cuanto a su relación con usted?	2.2 El o la estudiante que le dificultaba hacer su clase por no adaptarse a las normas ¿ha cambiado en alguna medida su actitud?, ¿por qué?
Auto regulación de la conducta en cuanto a las relaciones entre compañeros	La capacidad de Regular la emoción	3. ¿Podría describir cambios generales en los grupos de 1°B o 1°C o ambos, en cuanto a sus relaciones interpersonales al interior de sus grupos?	3.3 ¿Podría señalar algún caso puntual en que haya notado mejoras en la relación entre compañeros, en los cursos en cuestión?
Disposición al aprendizaje.	La capacidad de ligar emoción y pensamiento: pensar y decidir rumbos de acción.	4. Los estudiantes que en general no presentaban buena disposición al aprendizaje ¿se han mostrado más dispuestos a aprender? 5. ¿Quisiera comentar algún cambio observado, en los grupos de 1°B o 1°C, que considere relevante y que no haya mencionado durante esta entrevista?	4.4 ¿Nota que algún o alguna estudiante en particular, esté más concentrado/a o focalizados en su quehacer académico?

PAUTA DE ENTREVISTA

Fecha:		
Entrevistado:		
Título profesional y cargo que desempeña:		
Institución formadora:		
Años de experiencia:		
Preguntas introductorias:	¿Por qué decidió trabajar en educación?	
	¿En qué nivel educativo se encuentra trabajando?	
	¿Cómo se siente realizando este trabajo?	
	Describa brevemente y como grupo al 1º C.	
Preguntas:	Principal	Secundaria
	1. ¿Podría describir cambios generales en el 1º C, a nivel de grupo en cuanto a su conducta (en clases o en Establecimiento en general)?	1.1 ¿Podría identificar a algunos o algunas estudiantes de 1º C que hayan cambiado positivamente su comportamiento? Señale de qué forma.
Ideas principales de las respuestas		

	<p>2. ¿Podría describir cambios generales 1º C, a nivel de grupo, en cuanto a su relación con usted?</p>	<p>2.2 El o la estudiante que le dificultaba su trabajo (hacer su clase o registrar asistencia o mantener disciplina) por no adaptarse a las normas ¿ha cambiado en alguna medida su actitud?, ¿Por qué?</p>
	<p>3. ¿Podrías describir cambios generales en 1º C, en cuanto a sus relaciones interpersonales al interior de sus grupos?</p>	<p>3.3 ¿Podría señalar algún caso puntual en que haya notado mejoras en la relación entre compañeros, en los cursos en cuestión?</p>
	<p>4. Los estudiantes en general no presentaban buena disposición al aprendizaje (aprendizaje académico o aprendizaje actitudinal) ¿se han mostrado más dispuestos?</p>	<p>4.4 ¿Nota que algún o alguna estudiante en particular, este más concentrado/a o focalizados en su quehacer o demuestra interés por mejorar (académicamente o en cuanto al cumplimiento de normas)?</p>
	<p>5. ¿Quisiera comentar algún cambio observado, 1º C, que considere relevante y que no haya mencionado durante la entrevista?</p>	

UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Investigadoras: Profesora Claudia Elgueta C.

Profesora María Ximena Lezaeta G.

Profesora Lidia Sepúlveda L.

Estimado Experto:

Agradeceremos a usted evaluar la técnica de recogida de información adjunta: **entrevista semiestructurada**, a través de una escala de estimación.

En el marco de este estudio, considerando los aspectos centrales de la investigación, reseñados, solicito a usted pronunciarse acerca de los aspectos que se señalan en la tabla. Para ello, le pido asigne una calificación en la escala del 1 al 7, donde 1= no, muy malo, lo peor; y 7= si, muy bueno, lo mejor. El propósito de esta consulta es asegurar la coherencia entre el planteamiento global y el tipo de diseño por el cual se ha optado, y las categorías y preguntas de la entrevista, considerando su protocolo y la pauta de preguntas.

Aspecto a evaluar por los jueces	Calificación asignada
La entrevista permite obtener la información para resolver el problema de la investigación.	
La entrevista posibilita obtener la información para cumplir con los objetivos declarados.	
La entrevista posibilita obtener la información para responder las preguntas de la investigación.	
La entrevista es coherente con el diseño de la investigación.	
La entrevista es coherente con el marco metodológico del estudio.	
Las preguntas principales de la entrevista están claramente formuladas.	
Las preguntas principales de la entrevista son pertinentes respecto al objeto de estudio.	
Las preguntas principales de la entrevista son suficientes respecto al objeto de estudio.	
Las preguntas principales de la entrevista son relevantes respecto al objeto de estudio.	
Las preguntas principales son pertinentes en tanto señalan las necesidades de información requerida por el estudio.	
Las preguntas principales aseguran la obtención de la información que se requiere sobre las categorías (a priori) para el análisis interpretativo.	
Las preguntas secundarias ayudan a orientar el tipo de información requerida por las preguntas principales.	
El protocolo para responder la entrevista contiene información clara.	
La información declarada en el Encuadre de la entrevista es suficiente.	
Los antecedentes iniciales solicitados a los entrevistados, son los necesarios para disponer de ellos en el análisis.	

En el espacio siguiente, señale las debilidades que a su juicio presenta el protocolo y la pauta de entrevista analizada, que sea necesario superar antes de su utilización en el estudio.

Información solicitada a los jueces

1.- Nombre:

2.- Título y grados académicos:

Lugar de trabajo y cargo actual:

Agradeceos su tiempo, colaboración y aportes para la realización de esta investigación.

Profesora Claudia Elgueta C.
Profesora María Ximena Lezaeta G.
Profesora Lidia Sepúlveda L.
Investigadoras Tesistas

ANEXO N° 5

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA



AUTORAS:

**CLAUDIA ELGUETA C.
PROFESORA DE BIOLOGÍA**

**MARÍA XIMENA LEZAETA G.
POFESORA DE MATEMÁTICA**

**LIDIA SEPÚLVEDA L.
PROFESORA DE BIOLOGÍA**

2016

INTRODUCCIÓN

Este es un programa de Educación Emocional, que ha sido elaborado a partir de la formación de post grado de sus autoras y de las referencias bibliográficas que se detallan en el último apartado. Por consiguiente en él se proponen una serie de ocho módulos que constan de actividades de tipo vivencial, siendo por ende, las experiencias su principal componente, en conjunto con dinámicas de integración personal y grupal, en las que se busca desarrollar competencias emocionales a través de la interacción entre las personas y de conductas que propician el desarrollo personal de cada individuo.

Cada sesión se focaliza en el desarrollo de competencias emocionales indispensables para que los estudiantes logren una mayor sensibilidad consiente y a su vez mejoren sus relaciones con los otros integrantes de la comunidad escolar.

OBJETIVOS GENERALES:

- Desarrollar competencias emocionales que permitan una visión integral del ser humano, incluyendo las dimensiones, emocional, corporal y lingüística.
- Propiciar en los estudiantes, un buen desempeño personal y académico, tanto en el plano intrapersonal como interpersonal.
- Valorar el rol que desempeñan las emociones en la conducta particular de las personas y en las interacciones de éstas como integrantes de la comunidad escolar.

CONTENIDOS

Módulo 1: Emociones básicas.

Módulo 2: Emoción, cuerpo y lenguaje.

Módulo 3: Trayectoria de las emociones.

Módulo 4: Conciencia emocional: El Yo experiencial.

Módulo 5: Conciencia emocional: Relación entre emociones, necesidades y valores.

Módulo 6: Identidad, Vínculo y Emoción.

Módulo 7: La emoción de la vergüenza y su regulación.

Módulo 8: Comunicación libre de juicios.

COMPETENCIAS EMOCIONALES

La capacidad emocional es la fuerza que nos impulsa a adaptar y transformar nuestros entornos. Está en el centro de nuestra capacidad de evolucionar. Por eso es necesario que reconozcamos su importancia de la misma forma que las habilidades intelectuales, explica Juan Casassus, sociólogo y filósofo chileno.

De esta forma, el investigador, autor del libro ***La Educación del Ser Emocional***, propone la necesidad de comprender las emociones y, sin reprimirlas, poder encausarlas de la manera más provechosa para sí mismo y la relación con los demás.

Por ello es necesario aumentar los niveles de conciencia, aprender a ver y reconocer lo que a cada una y cada uno le sucede, generando comprensión de sí mismo/a y de las necesidades básicas que generan la emoción.

Una persona con competencia emocional tiene compasión, ecuanimidad, optimismo, empatía, perseverancia. Es una persona en transformación que incorpora nuevas características en su personalidad. Y en esto radica la diferencia con la inteligencia emocional, pues no se trata de un enfoque externo que señala características estáticas, sino que un proceso interior y personal, sentencia Cassasus.

Los 8 módulos o experiencias que se describen a continuación, han sido elaborados para trabajar de modo integrador, el desarrollo de las competencias emocionales según la propuesta que realiza Juan Casassus en su libro ***La educación del ser emocional*** (2015):

- I. La capacidad de estar abierto al mundo emocional;
- II. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones;
- III. La capacidad ligar emoción y pensamiento;
- IV. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional;
- V. La capacidad de regular la emoción;
- VI. La capacidad de modular la emoción;
- VII. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro;
- VIII. La escucha.

MÓDULO N°1: “El Cartero”. Conociéndonos e identificando emociones.

OBJETIVO: Reconocer diferentes emociones en experiencias, intereses y deseos personales.

MATERIALES:

Pizarrón- plumones- cuaderno de registro personal -tangrama- dulces- presentación ppt “el cartero”.

INICIO (10 min.):

Ejercicio de atención plena (5’):

Para invitar a los(as) estudiantes a centrar su atención en el aquí y ahora, se entrega a cada uno un tangrama y se les explica que, en silencio y en un tiempo máximo de 5 minutos, deben ordenar las piezas de modo que formen una figura.

¿Qué haremos en esta sesión?

Para comenzar, el (la) profesor(a) pregunta al grupo: ¿qué son las emociones para ustedes? Luego les pide que nombren las emociones que conocen o que creen haber experimentado, para ir construyendo una lista en la pizarra, y contrastarla con las emociones básicas según la literatura.

A continuación se les indica a los estudiantes, que para reconocer las emociones, es mejor identificarlas en situaciones donde las hemos vivenciado y se les invita a jugar un juego.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:			
AUTOR	EMOCIONES BASICAS O PRIMARIAS	EMOCIONES DERIVADAS O SECUNDARIAS	EMOCIONES MIXTAS O COMBINADAS
JUAN CASASSUS	Rabia	Agresión, enojo, ira, furia, odio, cólera, irritación, disgusto, exasperación.	Celos, envidia, interés, vergüenza, indignación, asco, culpabilidad, nostalgia, codicia.
	Tristeza	Pena, pesar, melancolía, pesimismo, abatimiento, desesperación, depresión, desánimo, impotencia, descontento.	
	Miedo	Angustia, alarma, horror, espanto, temor, terror, ansiedad, aprensión, pánico.	
	Alegría	Risa, felicidad, contento, entusiasmo, de buen humor, chispeante, placer, dicha, diversión.	
	Amor	Amistad, afectividad, apertura, ternura, confianza, simpatía, adoración.	

EMOCIONES BÁSICAS SEGÚN SUSAN BLOCH:**Alegría** (risa y felicidad).**Tristeza** (llanto y depresión).**Miedo** (angustia y ansiedad).**Rabia** (agresión, enojo, ira).Dos formas básicas del **Amor**:**Erotismo** (sexualidad).**Ternura** (amor parental, filial, amistad).

Solemos creer que algunas emociones son un problema. Que el miedo, el enojo, la culpa, etc., son los problemas que nos acosan. Y no es así. Se convierten en problemas cuando no sabemos cómo aprovechar la información que brindan, cuando nos «enredamos» en ellas y nuestra ignorancia emocional las convierte en un problema más.

(Levy, N. La sabiduría de las emociones)

DESARROLLO (15 min.):**Instrucciones del juego:**

La finalidad de este juego es que el grupo se aproxime a reconocer sus emociones, identificando sus vibraciones en el cuerpo, a medida que comparte experiencias, intereses y deseos de forma divertida y dinámica.

Todos se deben sentar en círculo y guardar sus cosas para asegurar un buen desplazamiento y movilidad.

El juego comienza cuando el (la) profesor(a) asumiendo el rol de cartero, dice la frase: ¡He traído una carta! y los asistentes responden, ¿para quién?... y el cartero dice por ejemplo:

“traigo una carta para todos los que estén usando reloj”,

“traigo una carta para todos los que hoy estén usando poleron”

“traigo una carta para todos los que hoy estén usando falda”,

“traigo una carta para todos los que tengan el pelo corto”, etc.

Entonces todos los asistentes aludidos con la característica se ponen de pie y de ellos se selecciona a uno, quien debe responder la pregunta que el cartero hace (aparecerán en la presentación power point)

1. ¿Qué emoción sientes en este momento?
2. ¿Quién es la persona más importante en tu vida? ¿Qué sientes hacia ella?
3. ¿Qué persona (s) o cosa(s) te produce(n) envidia?
4. ¿Qué situación esta semana, gatilló en ti que sintieras rabia?
5. ¿Cuál es tu recuerdo más feliz?
6. ¿Cuál es la experiencia más graciosa que has tenido?
7. ¿Cuál es la experiencia más aterradora que has sufrido?

8. Si pudieras viajar al pasado, ¿cambiarías algo de tu vida, que te hizo sentir miedo, rabia, o algo que te dio vergüenza?

CIERRE (10 min.):

Para finalizar el (la) profesor(a) invita a los estudiantes escribir en sus cuadernos de registro personal, lo que han experimentado (2 minutos) y a comentar como se sintieron al realizar la actividad y qué grado de dificultad les ofreció encontrar las respuestas a las preguntas. Todo lo anterior identificando las emociones vividas durante la actividad.

SOLO USO ACADÉMICO

MÓDULO N°2: “Emociones/Cuerpo/ Lenguaje”.

OBJETIVO: Identificar la conexión: *emociones/cuerpo/ lenguaje*

MATERIALES:

Pizarrón- plumones- cuaderno de registro personal- plastilina- música SKA africana – música del grupo Metálica- 23 varillas de madera

INICIO (10 min):

Ejercicio de atención plena (5’):

Para invitar a los(as) estudiantes a centrar su atención en el aquí y ahora, el (la) profesor(a) indica a los estudiantes que en forma individual y en completo silencio, deberán realizar una escultura de plastilina, que represente lo que sienten en ese momento.

¿Qué haremos en esta sesión?

El (la) profesor(a) indica a los estudiantes que la actividad les permitirá vivenciar el lenguaje verbal (en el cual lo fundamental son las palabras) y el lenguaje corporal (a través del movimiento), pudiendo identificar la conexión: **Emociones/Cuerpo/ Lenguaje**; no obstante, es muy común que ocurra que se encuentren mucho más acostumbrados a un lenguaje que al otro.

DESARROLLO (10 min):

El (la) profesor(a) pide a los estudiantes que se pongan de pie y bailen libremente. Primero música Ska (5’) y luego música del grupo Metálica (5’).

Las reglas son: bailar unidos por una varilla de madera que debe ser sujeta solo por la punta del dedo de cada integrante de la pareja (con una mano) bailar en armonía, escuchando y compartiendo con el otro a través del lenguaje del cuerpo, sin hablar, ni emitir sonidos.

Cada 2 minutos, el (la) profesor(a), pide que cada pareja se una a otra pareja (sin dejar de sostener las varillas).

CIERRE (10 min.): El (la) profesor(a) le pide a los estudiantes, que registren en sus cuadernos, todo lo que sintieron con ambas actividades, identificando las emociones y sensaciones corporales. Para cerrar la actividad, les invita a un plenario con el fin de comentar, escuchar y conectarse con los registros de cada uno.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

Puede escuchar en línea la música sugerida para la actividad, en los siguientes link.

Música SKA africana: <https://www.youtube.com/watch?v=9gBYdlwWKao>

Música del grupo Metálica: <https://www.youtube.com/watch?v=eRV9uPr4Dz4>

MÓDULO N°3: “Trayectoria de la emociones”.

OBJETIVO: Descubrir la trayectoria de las emociones.

MATERIALES:

Pizarrón- plumones- cuaderno de registro personal- video fragmento de película Bambi.

INICIO (10 min): Ejercicio de atención plena (5’):

Para invitar a las (os) estudiantes a centrar su atención en el aquí y ahora, el (la) profesor(a) pide que todos cierren los ojos, les entrega un dulce (gomita) y señala que comiencen a explorar el objeto recibido, utilizando el tacto, el olfato y el gusto, en completa concentración y silencio.

¿Qué haremos en esta sesión?

El (la) profesor(a) da la indicación al grupo de que deben poner mucha atención a la o las emociones y sensaciones corporales que experimenten durante la observación de un video que se les presentará, las que además deberán registrar en su cuaderno, una vez concluida la exposición.

DESARROLLO (15 min):

A continuación se presenta el video con la famosa escena de la película “Bambi”, donde se produce la muerte de la madre del protagonista (7’).

Al finalizar la escena se mantiene de fondo la banda sonora de la película y se dan dos minutos para que los participantes registren en su cuaderno lo que sintieron (8’).

CIERRE (10min.):

Finalmente en una puesta en común el (la) profesor(a) pide que cada uno comparta y socialice con el grupo las emociones vivenciadas, las sensaciones corporales y sus interpretaciones sobre lo experimentado (*emoción, la sensación y la percepción*).

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

Según Charles Darwin, “La emoción es la percepción de los cambios corporales”. Los testimonios son integrados a través de una síntesis sobre cómo opera la trayectoria de las emociones, es decir, la experiencia de la *emoción, la sensación y la percepción*, haciendo énfasis en que estos procesos son complejos estados funcionales que implican **actividad fisiológica** (alteración del ritmo cardiaco, la respiración, lagrimas, rubor y otros.), **comportamiento expresivo** (postura corporal, forma de caminar, expresión facial, tono de voz) y una **experiencia interna única** según Bloch en su libro “*Al alba de las emociones*” (2002).

PUEDA VER EN LÍNEA EL VIDEO SUGERIDO PARA LA ACTIVIDAD, EN EL SIGUIENTE LINK.

Escena de la muerte de la madre de Bamby:

<https://www.youtube.com/watch?v=IYAVsgTusIA>

MÓDULO N°4: “Consciencia emocional”. Primer paso para la comprensión emocional.

Ira parte

OBJETIVO: Conocer las emociones desde un yo experiencial.

MATERIALES:

Pizarrón- plumones- cuaderno de registro personal- música que evoca tristeza y música que evoca alegría.

INICIO (10min):

Ejercicio de atención plena (5’):

Para invitar a los estudiantes a centrar su atención en el aquí y ahora, el (la) profesor(a) les indica que formen parejas y cada uno escoja el rol de “A” o “B”.

A continuación y en completo silencio, todos los individuos “A” procederán a dar un masaje en la espalda a sus compañeros “B”, quienes deberán concentrarse en los puntos de tensión en su cuerpo. Luego se intercambiarán para que “A” experimente el masaje.

¿Qué haremos en esta sesión?

El (la) profesor(a) explica brevemente a los(as) estudiantes que la actividad les permitirá conocer desde la experiencia aspectos de su propio mundo emocional y de ese modo ir accediendo al mundo emocional de los otros.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

La comprensión emocional o *inteligencia interpersonal según la teoría de “las Inteligencias múltiples” de Gardner (2011)*, es una de las competencias necesarias para conocer y actuar en el mundo emocional. Consiste básicamente en comprender lo que le ocurre al otro, acceder a su experiencia emocional, para poder conocerse, vincularse y actuar positivamente con los otros; sin embargo, para que esto ocurra, es necesario primero que se desarrolle la consciencia emocional o *inteligencia intrapersonal según Gardner* o sensibilidad de sí según lo propone *Cassasus en su libro “La Educación del ser emocional” (2015)*, que permite conocerse, comprenderse y actuar conscientemente.

DESARROLLO (15 min): El yo como contexto.

a. Música que evoca una profunda tristeza.

El (la) profesor(a) invita a todos a Inhalar profundamente y sentir la posición del cuerpo con los ojos cerrados, y a disponerse a escuchar la música, atentos a las emociones que surgen en cada uno.

Luego de escuchar la canción, cada estudiante registra en su cuaderno todo lo que la música evocó, poniendo énfasis en las emociones.

b. Música que evoca una profunda alegría.

El (la) profesor(a) invita nuevamente a inhalar profundamente y sentir la posición del cuerpo con los ojos cerrados, y a disponerse a escuchar la música, atentos a las emociones que surgen en cada uno.

Luego de escuchar la canción, cada estudiante registra en su cuaderno, todo lo que la música evocó, poniendo énfasis en las emociones.

CIERRE (10 min.):

Finalmente en una puesta en común el (la) profesor(a) pregunta:

¿Qué sintieron?, ¿Qué les ocurrió? y pide que compartan y socialicen con el grupo, las emociones vivenciadas.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

Para orientar la socialización, es importante hacer énfasis en que el yo experiencial o como contexto, es el que sintió las emociones que surgieron en cada caso, es decir, quien ha sentido la emoción, que emergió a partir de la música, es el yo experiencial, o yo como contexto, el que siente, el que observa, este nos permite cuestionarnos el por qué sentimos lo que sentimos. Para esto verificamos si alguna necesidad está satisfecha o insatisfecha, al igual que si un valor está siendo transgredido o respetado. Al trabajar en estos aspectos propios, podemos acceder al campo emocional de los otros, lo que se llama intersubjetividad.

PUEDA ESCUCHAR EN LÍNEA LA MÚSICA SUGERIDA PARA LA ACTIVIDAD, EN LOS SIGUIENTES LINK.

Música que evoca tristeza: <https://www.youtube.com/watch?v=OGvd6Pmn5WA>

Música que evoca alegría: <https://www.youtube.com/watch?v=y6Sxv-sUYtM&index=4&list=PLjx7XXtmIfD3rVEQkUrOSgshojLTj0o8u>

SOLO USO AC

MÓDULO N°5: “Consciencia emocional”. Primer paso para la comprensión emocional.

2da parte

OBJETIVO: *Identificar la relación entre emociones, necesidades y valores.*

MATERIALES:

Pizarrón- plumones- cuaderno de registro personal.

INICIO (10 min):

Ejercicio de atención plena (5’):

Para invitar a los estudiantes a centran su atención en el aquí y ahora, El (la) profesor(a) señala que cada uno se debe parar al lado de su banco con los ojos cerrados, concentrándose en equilibrar su peso en los talones, luego en la punta de sus pies, y a continuación irá alternando su peso hacia el lado derecho y al lado izquierdo, mientras se concentra en absoluto silencio.

¿Qué haremos en esta sesión?

El (la) profesor(a) explica brevemente a los(as) estudiantes que la actividad les permitirá conocer desde la autoobservación y desde la experimentación de las emociones que nos surgen en una situación determinada, los aspectos del propio mundo emocional que relacionan emociones con necesidades y valores.

Para continuar, el (la) profesor(a) recuerda la experiencia de la sesión anterior y los conceptos trabajados en ella:

- Comprensión emocional
- Conciencia emocional o sensibilidad de sí
- Yo experiencial o como contexto.

DESARROLLO (15 min):

El (la) profesor(a) señala a sus estudiantes, los siguientes pasos para vivir la experiencia de esta sesión:

- a) Describe en tu cuaderno y en forma individual, los hechos ocurridos en una situación difícil que hayas tenido con una persona recientemente.
- b) Describe lo que sentiste en esa experiencia.
 - Indica la intensidad de la emoción que sentiste, en escala del 1 al 10
 - Indica la intensidad de la emoción que sientes en el momento de recordar el hecho, en escala del 1 al 10.
- c) Registra los pensamientos que tuviste en relación al hecho antes mencionado.

A continuación, el (la) profesor(a) explica que los pensamientos están relacionados con una **necesidad** que cada uno tenía en ese momento vivido.

A partir de dichas observaciones cada estudianta completa la siguiente oración:

CUANDO OCURRIÓ (TAL COSA) YO SENTÍ (EMOCIÓN) _____, PORQUE LA NECESIDAD DE _____ NO ESTABA SATISFECHA.

CIERRE (10 min.):

Finalmente en una puesta en común el (la) profesor(a) realiza las siguientes preguntas:

- *¿Qué sintieron al recordar la situación descrita?*
- *¿Qué les pasó al hacer estos ejercicios?*
- *¿De qué se dieron cuenta?*
- *¿Qué fue más difícil de identificar, los pensamientos o las emociones experimentadas?*

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

Para orientar la socialización, el (la) profesor(a) debe hacer énfasis en que la auto observación permite que se pueda experimentar la emoción que surge en una situación y a la base de esta emoción siempre es posible encontrar una necesidad que está o no satisfecha. Así al desarrollar la conciencia y la comprensión emocional se logra acceder a propio mundo emocional y a partir de dicha experiencia, acceder al mundo emocional de los demás.

Para desarrollar la conciencia emocional es necesaria la auto-observación, salir del yo conceptual, es decir, la idea que se tiene de uno mismo, para experimentar el yo como contexto, el yo experiencial, experimentando en primera persona lo que uno siente.

En consecuencia, si se logra la apertura a esta sensibilidad de uno mismo, ocurre que:

- Nos volvemos sensibles a nuestro cuerpo
- Podemos acercarnos con compasión a lo que sentimos
- Nos sensibilizamos a la emoción sentida
- Podemos observar nuestros pensamientos o el relato de lo que nos ocurre.
- Podemos reconocer el anhelo que subyace a la emoción que me surge. Reconociendo la necesidad fundamental no satisfecha(o satisfecha) o el valor trasgredido (o afirmado) del que surge la emoción.
- Y finalmente podemos actuar (corporalmente o a través del acto del habla) en conciencia, comprendiendo lo que ha ocurrido en mi mundo emocional y formular una petición, por ejemplo.

MÓDULO N°6: “Nuestra identidad y como nos definimos”. Identidad, Vínculo y Emoción.

OBJETIVO: *Relacionar la construcción de la identidad con los primeros vínculos establecidos.*

MATERIALES:

Pizarrón- plumones- cuaderno de registro personal- papel lustre-

INICIO (10 min.):

Ejercicio de atención plena (5’):

Para invitar a los(as) estudiantes a centrar su atención en el aquí y ahora, el (la) profesor(a) entrega a cada una hoja de papel lustre y da la instrucción para que construyan libremente un origami o figura de papel plegado, concentrados plenamente y en silencio.

¿Qué haremos en esta sesión?

El (la) profesor(a) señala brevemente que durante la actividad tendrán la posibilidad de reconocer a aquellas personas que han sido importantes durante su vida y que han contribuido a la construcción de su identidad, mediante el establecimiento de un vínculo muy cercano.

Para comenzar el (la) profesor(a) pregunta al grupo: ¿qué entienden por identidad y vínculo? Y les pide que den algunos ejemplos de ellos, con los cuales se irá construyendo una lista en la pizarra, que luego identifican la emoción que sienten respecto del vínculo.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

Definición de Vínculo:= lazo afectivo emergente entre dos personas (comunicación, contacto, cuidado).

DESARROLLO (15 min.):

Mientras el grupo observa un ppt en donde se muestra una diversidad de personas, como mujeres, hombres, jóvenes, viejos, personas de distintas etnias, etc. El (la) profesor (a) invita a:

1. que cada uno en su cuaderno, se dibuje de cuerpo entero en una hoja y destaque algunas características representativas de cada uno.
2. que cada estudiante debe anotar en su hoja, a las personas que ayudaron en la tarea de llevarlos en el viaje que han realizado hasta el día de hoy.
3. a continuación, identifican sus vínculos y lo conversan en parejas.

CIERRE (10 min.):

Para concluir, el (la) profesor(a) invita a algunos estudiantes a comentar como se sintieron al realizar la actividad y si pueden reconocer a quienes han aportado en la construcción

de sus identidades. En consecuencia insta a agradecer a quienes han participado en la construcción de la identidad de cada uno.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

El (la) profesor (a) debe aclarar que la identidad tiene que ver con el primer vínculo, es decir primer contacto al momento de nacer, aquel que se crea con los primeros cuidadores y con todas las personas que ayudaron a que cada uno se haya desarrollado.

SOLO USO ACADÉMICO

MÓDULO N°7: “Composición sobre la vergüenza”. La Emoción de la vergüenza y su regulación.

OBJETIVO: Reconocer la emoción de la vergüenza, identificando al avergonzador y al avergonzado que hay en uno mismo.

MATERIALES:

Pizarrón- plumones- cuaderno de registro personal

INICIO (5 min.):

Ejercicio de atención plena (5’):

Para invitar a los (as) estudiantes a centrar su atención en el aquí y ahora, el (la) profesor(a) da la instrucción de que inhalen y **retengan** la respiración por 1segundo y luego exhalen en 1 segundos y luego en 2...3...4...hasta llegar a 25segundos.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

Retención de la respiración.

Retener la respiración, tanto fuera como dentro (inhalando o exhalando) es una herramienta muy útil en crear "tapa" o calor psíquico y es normalmente utilizada para estimular la elevación de la energía kundalini, según el hinduismo, alterar la conciencia y la química del cuerpo.

¿Qué haremos en esta sesión?

Para comenzar el (la) profesor(a) explica al grupo que la actividad les permitirá experimentar lo que significa la emoción de la vergüenza, a través de diversas situaciones, tales como, realizar una presentación frente al curso o frente a desconocidos, identificando al avergonzador y al avergonzado que hay en cada uno.

DESARROLLO (15 min.):

El (la) profesor(a) e les invita a escribir en su cuaderno, una composición sobre un momento en que hayan sentido vergüenza y que señalen si pueden identificar al avergonzado y al avergonzador en sí mismos.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

El (la) profesor(a) debe explicar al grupo que cuando se instala la vergüenza, esta obedece a un fallo o error que se ha cometido, al sentir incertidumbre sobre cómo se será evaluado. Al mirar esta vergüenza y lograr observar al avergonzador y al avergonzado interiores, resulta posible regular la emoción de la vergüenza, y detener el actuar impulsivo (Levy, 2002)

CIERRE (10 min.):

El (la) profesora elabora una síntesis de la actividad y la escribe en la pizarra:

Composición sobre la vergüenza y su regulación.

Sentí vergüenza cuando falle en.....

Mi avergonzador es la imagen sobrevalorada de esa falta, lo correcto sería.....

La vergüenza me ayuda a.....

El (la) profesor(a) invita a los estudiantes a compartir y a socializar sus composiciones con el grupo, reflexionando con respecto a que la vergüenza, como toda emoción, nos entrega información de nuestro ser emocional.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

Para concluir el (la) profesor(a) explica que la vergüenza se instala en el desarrollo cuando somos niños, por ejemplo: en algún momento en el que los cuidadores inculcan las normas sociales al niño generando las primeras situaciones de vergüenza por no cumplir la norma establecida.

SOLO USO ACADÉMICO

MÓDULO N°8: “El caminante defiende su dignidad”. Comunicación libre de juicios.

OBJETIVO: Relacionar la formulación de juicios con la capacidad de acoger, contener y escuchar al otro.

MATERIALES:

Pizarrón- plumones- cuaderno de registro personal- Talonarios de papeles adhesivos de tipo post it- presentación ppt sobre comunicación no violenta.

INICIO (5 min.):

Ejercicio de atención plena (5’):

Para invitar a los (as) estudiantes a centrar su atención en el aquí y ahora, el (la) profesor(a) da la instrucción de que se reúnan en parejas y a continuación cada uno deberá dibujar al otro, usando la mitad de una hoja de su cuaderno, para luego, en la otra mitad de la hoja, realice una descripción de su compañero(a).

¿Qué haremos en esta sesión?

El (la) profesor(a) señala al grupo que durante la sesión tendrán la oportunidad de experimentar como la comunicación libre de juicios puede permitir que las personas se sientan acogidas, contenidas y escuchadas.

Para comenzar el (la) profesor(a) les pide a los estudiantes que den algunos ejemplos de juicios, que ellos hayan experimentado. Con ellos va construyendo una lista en la pizarra, para luego identificar la emoción que sienten respecto de cada juicio.

DESARROLLO (15 min.):

El (la) profesor(a) invita al grupo a jugar un juego, para ello entrega a cada estudiante, un fajo de en papeles adhesivos, en los cuales, mientras van caminando a través de la sala de clases, irán escribiendo juicios acerca de sus compañeros, para luego pegarlos en la espalda de quien corresponda. (5’).

El (la) profesor(a),a continuación pide uno a uno a los integrantes del grupo, que lea el o los papelitos que le llegaron, para luego compartir la experiencia de conocer qué juicios hacen otros sobre ellos.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

Es muy importante que el (la) profesor(a) señale al grupo que diversos autores, tales como S. Freud padre del psicoanálisis, W. Reich padre de la terapia corporal y F. Perls fundador de la corriente de Gestalt, han explicado el fenómeno de que cada **juicio** que emitimos acerca de otro, en realidad constituye una **proyección de uno mismo**.

CIERRE (10 min.):

Para finalizar, el (la) profesor(a), motiva a los (las) estudiantes, a socializar sobre cómo se sintieron al realizar la actividad y les invita a reflexionar con respecto a los juicios que emitieron y los juicios que recibieron.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE:

- **Juicios:** son declaraciones emitidas por una autoridad formal o informal, validas o inválidas.
- **Autoridad formal:** son personas validadas por la comunidad o instituciones tradicionales.
- **Autoridad informal:** es aquella a la que uno le asigna poder para emitir juicios, por ejemplo, madre y padre, tíos, abuelos y amigos.

Los actos del habla según Echeverría (2008) son:

- **Afirmaciones**
- **Declaraciones; juicios y declaraciones fundamentales (SÍ, NO, NOSÉ, TE AMO, TE PERDONO, TE DOY LAS GRACIAS)**
- **PETICIONES, PROMESAS Y OFERTAS**

Para profundizar o realizar una sesión adicional, se sugiere revisar la bibliografía y los siguientes sitios web sobre comunicación no violenta:

<http://www.naliamandalay.com/la-comunicacion-no-violenta/>

<http://www.comunicacionnoviolenta.com/>

<http://www.krauthammer.com/es/articles/pruebe-con-el-lenguaje-de-la-jirafa-comunicacion-no-violenta>

BIBLIOGRAFÍA PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

- Bloch, S. (2011). *Al Alba de las emociones*. Editorial Grijalbo. Santiago de Chile.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio. Santiago de Chile.
- Darwin, Ch. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. University of Chicago. USA.
- Echeverría, R. (2008). *Ontología del lenguaje*. Editorial Granica. España.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Levy, N. (2006). *La sabiduría de las emociones*. Editorial Debolsillo. Buenos Aires Argentina.
- Rosemberg, M. (2006). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores. Buenos Aires, Argentina.

SOLO USO ACADÉMICO