



**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Ciencias Sociales

**Maestría en Psicología**

**Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de 6to grado de primaria**

Tesis para obtener el grado de

**Maestra en Psicología**

**Karen Suhey Santos Aguirre**

No. CVU 1145153

Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Bajo la dirección/tutoría de

**Dra. María de los Ángeles López Nores**

Ciudad Juárez, Chihuahua, febrero 2024



**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**  
Instituto de Ciencias Sociales y Administración  
Departamento de Ciencias Sociales  
**Maestría en Psicología**  
**Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de 6to grado de primaria**

Tesis para obtener el grado de

**Maestra en Psicología**

**Karen Suhey Santos Aguirre**

No. CVU 1145153

Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Bajo la dirección/tutoría de

**Dra. María de los Ángeles López Nores**

Ciudad Juárez, Chihuahua, febrero 2024.

## **Constancia de aprobación**

## Dedicatoria

Para la niña tan determinada, decidida, disciplinada y resiliente que me ha traído tan lejos y para quienes ya no están, por darme ese empujoncito para alcanzar mis sueños que poco a poco se convierten en metas cumplidas.

¡Vamos por más!

## Agradecimientos

A Martha, Pablo y Juan Luis, por brindarme un hogar y una red de apoyo durante gran parte del proceso que ha sido llegar hasta aquí.

A mi directora, la Dra. María de los Ángeles López Nores y la Dra. Leticia Riosvelasco Moreno, por guiarme en el proceso, sin presionarme y con plena confianza de mis decisiones.

A mis lectores, la Dra. Priscila Montañez Alvarado y el Dr. Salvador Quiñonez Rodríguez por sus excelentes recomendaciones y su asertividad al momento de comunicarlas.

Al Dr. Oscar Armando Esparza por ser una pieza clave cuando de análisis estadísticos se trató, siempre con la mejor disposición de apoyar.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico sin el cual esta meta hubiera sido de lo más difícil de cumplir.

A los participantes de mi intervención, a esos pequeños a quienes les agradezco inmensamente la apertura que tuvieron hacia mí, me enseñaron mucho más de los que hubiera podido imaginar y de ellos aprendí lo mucho que me gusta trabajar con población de esa edad y me enseñaron un camino que nunca pensé recorrería.

## Índice

Resumen.....	9
Abstract.....	11
Introducción .....	13
Planteamiento del problema.....	14
Estado del arte.....	14
La inteligencia emocional en México .....	16
Inteligencia emocional en Ciudad Juárez .....	18
Justificación .....	18
Marco teórico.....	19
Inteligencias intrapersonal e interpersonal.....	20
Inteligencia Emocional.....	21
La importancia de la inteligencia emocional.....	22
Objetivos.....	24
Objetivo general .....	24
Objetivos específicos.....	24
Hipótesis .....	24
Hi:.....	24
Ho .....	25
Método (pilotaje) .....	25

Diseño del estudio piloto.....	25
Participantes en el estudio piloto.....	26
Evaluación de la intervención .....	27
Inventario Inteligencia Emocional EQ-I: YV.....	27
Operacionalización de variables .....	28
Procedimiento.....	31
Planificación de actividades .....	31
Consideraciones éticas referentes a los participantes.....	40
Resultados del estudio piloto .....	40
Metodología de la intervención .....	43
Diseño de la intervención.....	43
Participantes de la intervención.....	44
Resultados de la intervención .....	44
Limitaciones del estudio .....	47
Conclusiones y recomendaiones .....	48
Referencias.....	50
Anexos .....	56
Anexo 1. Inventario Inteligencia Emocional EQ-I: YV.....	56
Anexo 2 Carta de consentimiento informado para padres .....	59
Anexo 3. Carta de consentimiento informado para estudiantes .....	62

Anexo 4. Manual del programa *Las emociones también importan*..... 65

## Resumen

La Inteligencia Emocional (IE), definida como el conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en el rendimiento académico, social y laboral a lo largo de la vida.

Este trabajo presenta la implementación del programa "Las emociones también importan" en estudiantes de sexto grado de primaria, buscando potenciar las inteligencias intrapersonal e interpersonal, el manejo del estrés y la adaptabilidad. El programa consta de 16 sesiones donde el objetivo es el desarrollo de la IE debido a que esta proporciona beneficios como afrontar retos académicos, regular emociones y mejorar las relaciones interpersonales.

El planteamiento del problema subraya la falta de enfoque en el desarrollo de la IE en el sistema educativo mexicano, lo que afecta aspectos como la regulación conductual y el bienestar personal y social. Se hace hincapié en la necesidad de intervenir en la educación primaria, especialmente en estudiantes de 6to grado, dada la efectividad observada en esta etapa según estudios previos.

En el estudio piloto, participaron 18 estudiantes en el grupo experimental y 16 en el grupo control, mientras que en la intervención principal se trabajó con 36 estudiantes de dos grupos experimentales. Las actividades del programa se llevaron a cabo semanalmente durante 16 semanas, con sesiones de 60 minutos cada una.

Los resultados del estudio piloto mostraron diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de Estado de Ánimo General, Adaptabilidad y Manejo del Estrés entre los grupos experimental y control en el posttest. Sin embargo, en la intervención principal, solo se observaron diferencias significativas en la subescala de Manejo del Estrés. Se sugirió que

factores como el clima familiar podrían haber influido en los resultados, destacando la importancia de involucrar a los padres en el desarrollo de la IE de los estudiantes.

Se concluyó que el programa "Las emociones también importan" puede tener un efecto positivo en el desarrollo de la IE de los estudiantes, especialmente en áreas como el manejo del estrés y la adaptabilidad. Se recomienda implementar talleres para padres, extender la duración de la intervención y contar con personal capacitado en el tema para futuras investigaciones y mejoras del programa.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, educación primaria, programa de intervención, habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, bienestar emocional, adaptabilidad.

## **Abstract**

Emotional Intelligence (EI) is defined as the set of emotional and social skills that influence academic, social, and work performance throughout life.

This paper presents the implementation of the program "Emotions Matter Too" in sixth-grade primary school students, aiming to enhance intrapersonal and interpersonal intelligences, stress management, and adaptability. The program consists of 16 sessions with the objective of developing EI, as it provides benefits such as facing academic challenges, regulating emotions, and improving interpersonal relationships.

The problem statement emphasizes the lack of focus on EI development in the Mexican educational system, affecting aspects such as behavioral regulation and personal and social well-being. It highlights the need to intervene in primary education, especially in sixth-grade students, given the effectiveness observed at this stage according to previous studies.

In the pilot study, 18 students participated in the experimental group and 16 in the control group, while in the main intervention, 36 students from two experimental groups were worked with. Program activities were carried out weekly for 16 weeks, with sessions lasting 60 minutes each.

The results of the pilot study showed statistically significant differences in the General Mood, Adaptability, and Stress Management subscales between the experimental and control groups in the post-test. However, in the main intervention, significant differences were only observed in the Stress Management subscale. It was suggested that factors such as family climate may have influenced the results, highlighting the importance of involving parents in students' EI development. It was concluded that the "Emotions Matter Too" program can have a positive effect on students' EI development, especially in areas such as stress management and

adaptability. It is recommended to implement workshops for parents, extend the duration of the intervention, and have trained personnel on the subject for future research and program improvements.

**Keywords:** Emotional Intelligence, elementary school, intervention program, intrapersonal skills, interpersonal skills, emotional well-being, adaptability.

## Introducción

La Inteligencia Emocional (IE) es el conjunto de habilidades emocionales y sociales interrelacionadas y facilitadores que determinan cuán efectivamente entendemos y expresamos nuestras emociones, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y la capacidad de afrontar las demandas diarias (Bar-On, 1988). El presente trabajo consiste en la implementación del programa: *Las emociones también importan*, el cual es de creación propia, basado en 16 de los 32 componentes del currículo emocional que sugiere Rafael Bisquerra en el libro *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (Bisquerra, 2006). Este programa tiene como propósito desarrollar la IE en estudiantes de un grupo de 6to grado de primaria, al aumentar las inteligencias intrapersonal e interpersonal, el manejo del estrés y la adaptabilidad.

Tanto las habilidades intelectuales como las emocionales desempeñan un papel importante en los logros escolares, sociales, laborales, entre otros, a lo largo de la vida de una persona (Goleman, 1995). “Se entiende por habilidad a la capacidad para realizar de manera eficiente y con facilidad una tarea o actividad, puede ser físico, mental o social, por lo tanto, estaríamos hablando de una aptitud específica para una actividad concreta” (Real Academia de la Lengua Española [RAE], s.f.).

Entre los beneficios de poseer una IE desarrollada se encuentra el aumento de capacidades para afrontar retos académicos, regulación emocional, entendimiento hacia los demás y respeto hacia compañeros, entre otros (Puertas-Molero et al., 2019). Además de acuerdo con Rubiales, et al. (2018) la IE es considerada como un factor protector que facilita la adaptación de la persona al contexto y favorece un mejor afrontamiento ante diferentes situaciones de la vida, así como situaciones de estrés. El desarrollo de la IE sirve como mecanismo de prevención y control de los síntomas depresivos, ansiosos y estrés en estudiantes

de salud (Irarrázabal et al., 2020). Al considerar lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar la IE, dado los beneficios que este tipo de inteligencia provee.

### **Planteamiento del problema**

El sistema educativo en México no está enfocado a desarrollar la IE, por el contrario, dedica más horas a otras áreas como las inteligencias lingüística y lógico-matemática (Mayer et al., 2017), y según Bisquerra (2009) y Goleman (1995) la IE se debe desarrollar en un contexto educativo y en mayor grado que otras áreas como las inteligencias lingüística y lógico-matemática. Lo anterior representa un problema para la población, debido a que en el contexto educativo no se desarrolla la IE y distintos aspectos tales como la regulación conductual, el desempeño académico, el bienestar personal y social, entre otros, están determinados en mayor medida por la IE (Rebollo y de la Peña, 2017).

En México, los estudiantes de 6to grado de primaria pertenecen al grupo etario de entre 11 y 12 años, en el cual se ha encontrado mayor efectividad al implementar programas de intervención sobre la IE, y según el meta-análisis realizado por Puertas-Molero y colaboradores (2019), sobre diversos programas que intervienen sobre la IE en el contexto educativo, la educación primaria es la etapa educativa en que mayor efectividad se ha encontrado.

### **Estado del arte**

Europa es el continente donde más avances se tienen en cuanto a la IE y los beneficios de estos programas, por ejemplo, en Bélgica se implementó un programa de cuatro semanas, con cuatro sesiones y dos horas y media de duración por sesión, mediante juegos de roles, discusiones en grupo, colaboración entre parejas y un registro diario sobre sus emociones, se obtuvo un aumento en características como la autorregulación y la identificación de emociones (Hansenne y Legrand, 2012). En una revisión sistemática realizada por Rubiales y colaboradores

(2018), se encontró que los programas que intervienen sobre la IE han demostrado tener efecto sobre la agresividad, ya que, esta tiende a disminuir posterior a los programas de intervención.

En África, tras impartir un programa en nivel secundaria destinado a la educación emocional, Ogunyemi (2008) observó efectos sobre la IE al aumentar de manera significativa el dominio emocional de los participantes nigerianos, por lo que, este autor sugiere impartirla como asignatura. En esta intervención participaron 270 estudiantes de manera voluntaria durante ocho sesiones con una duración de una hora por sesión, en las cuales se ejecutaron a través de una serie de debates de grupos focales, análisis de estudios de caso, tarea para llevar a casa, métodos de técnica de creatividad de provocación, por ejemplo, escape, exageración de reversión e ilusiones y distorsión. También se les enseñaron habilidades de alfabetización emocional, tales como la capacidad para la autoconciencia; habilidad para percibir, identificar y expresar emociones y de comprensión emocional (Ogunyemi, 2008).

Mientras que, en Estados Unidos, las intervenciones existentes sobre la IE se realizaron principalmente en 5to y 6to de primaria, y los programas se implementaron como parte del currículo obligatorio, cuyo resultado fue la disminución en problemas de conducta y mejoría en habilidades sociales (Bozal et al., 2018).

En América Latina, tras la aplicación de un programa realizado en Perú en el 2008, se obtuvo como resultado un incremento de la IE posterior a la aplicación del mismo, demostrando ser beneficioso en diversos grupos poblacionales, por ejemplo, se llevó a cabo un programa de acción tutorial en 60 estudiantes de gastronomía, de entre 16 y 18 años, cuyos resultados arrojaron un incremento en la capacidad emocional y los participantes de la muestra pasaron de tener una capacidad social atípica a una adecuada, también hubo diferencias significativas en cuanto a la adaptabilidad y el manejo del estrés (Bayona, 2021).

En un meta-análisis realizado por Puertas-Molero y colaboradores (2019), se estableció que la duración ideal de los programas de intervención sobre la IE es de 4 a 11 meses, ya que, es cuando mayor efecto se ha obtenido sobre dicha variable. En cuanto a la duración por semana diversas investigaciones sugieren que una duración de 90 minutos de intervención es más efectiva (Rubiales et al., 2018).

### **La inteligencia emocional en México**

En el Sistema educativo en México, se imparte una clase a nivel primaria llamada educación socioemocional, la cual, a lo largo de un ciclo escolar termina por ser de una duración total de 20 horas (Mayer et al., 2017). Aun cuando la duración es la misma del ciclo escolar (agosto-julio), las sesiones tienen una duración de media hora, se imparten una vez a la semana y son grupos de más de 30 estudiantes para una persona a cargo, además, quienes imparten la clase de habilidades socioemocionales no son psicólogos ni personas expertas en el tema (Mayer et al., 2017). Lo anterior no corresponde a lo que, según la literatura, ha demostrado ser efectivo en las intervenciones, es decir, al menos 90 minutos semanales de intervención con grupos reducidos (11-16 personas) (Rubiales et al., 2018) de modo que, se considera insuficiente el tiempo destinado al desarrollo de la IE.

A lo largo del ciclo escolar más de 400 de las 900 horas totales son asignadas para desarrollar las inteligencias lingüística y lógico-matemática, por otro lado, a las inteligencias espacial, cinética, musical y natural, se les otorgan 240 horas, mientras que a las inteligencias intrapersonal e interpersonal tan solo 20 horas. En el mapa curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) establecido en el año 2017 e implementado a partir de enero del 2018, se asignan sólo 30 minutos a la semana para el desarrollo de habilidades socioemocionales (Mayer et al., 2017).

Además de la media hora asignada a la educación socioemocional, hay espacio en el mapa curricular llamado “autonomía curricular”, cuya función según la SEP se define como: “Espacio destinado donde podrían optar por profundizar en potenciar el desarrollo personal y social, lo que significaría clases adicionales de artes; sin embargo, estas no sustituyen las clases que deben brindarse como parte del currículo nacional obligatorio”, no obstante, dicho espacio termina por ser utilizado para completar temas faltantes de alguna otra materia (Mayer et al., 2017). A continuación, se puede observar en las figuras 1 y 2 el tiempo asignado a la educación socioemocional.

### Figura 1

*Distribución semanas de periodos lectivos en educación primaria de 4to a 6to grado* (Mayer et al., 2017).




LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
Historia	Geografía	Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales y Tecnología	Formación Cívica y Ética
Educación Física	Artes	Inglés Educación Socioemocional	Inglés	Inglés
Autonomía curricular				

*Nota: Tomado de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (p. 140), por Mayer et al. 2017, Secretaría de Educación Pública.*

**Figura 2**

*Distribución anual de periodos lectivos en educación primaria de 4to a 6to grado*

(Mayer et al., 2017).

ESPACIO CURRICULAR	FIJOS	JORNADA REGULAR	%	TIEMPO COMPLETO	%	
	PERIODOS SEMANALES	PERIODOS ANUALES		PERIODOS ANUALES		
 Formación Académica	Lengua Materna	5	200	22.2	200	12.5
	Inglés	2.5	100	11.1	100	6.25
	Matemáticas	5	200	22.2	200	12.5
	Ciencias Naturales y Tecnología	2	80	8.8	80	5
	Historia	1	40	4.4	40	2.5
	Geografía	1	40	4.4	40	2.5
	Formación Cívica y Ética	1	40	4.4	40	2.5
 Desarrollo Personal y Social	Artes	1	40	4.4	40	2.5
	Educación Socioemocional	0.5	20	2.2	20	1.25
	Educación Física	1	40	4.4	40	2.5
 Autonomía curricular	Ampliar la formación académica	Variable	100	11.1	800	50
	Potenciar el desarrollo personal y social					
	Nuevos contenidos relevantes					
	Conocimientos regionales					
	Proyectos de impacto social					
<b>TOTAL</b>		<b>900</b>	<b>100</b>		<b>1600</b>	<b>100</b>

*Nota: Tomado de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (p. 140), por Mayer et al. 2017,*

*Secretaría de Educación Pública.*

### ***Inteligencia emocional en Ciudad Juárez***

Al realizar un estudio en una escuela primaria federal de Ciudad Juárez, Esparza y García (2020) implementaron un taller para el desarrollo de habilidades de la IE y atención plena, donde participaron 31 estudiantes de quinto y sexto grado, con edades comprendidas entre nueve y 13 años. La duración del taller fue de 20 sesiones (dos sesiones semanales) de una hora, donde se realizaron prácticas de consciencia plena y respiración. Los resultados fueron el incremento de atención, empatía y capacidad de percibir bienestar y malestar en otras personas, además aquellos alumnos que presentaban problemas de conducta también presentaron mejoría en la relación con sus compañeros.

### **Justificación**

La razón para implementar un programa para desarrollo de la IE radica en la importancia que esta inteligencia tiene a lo largo de la vida de una persona, debido a que los beneficios de una adecuada IE son diversos, desde un mejor desempeño escolar hasta una mejor adaptación social y académica (Garaigordobil y Peña-Sarrionandia, 2015). También mejora la capacidad de atención, el desarrollo positivo del autoconcepto, y proporciona mejores estrategias de afrontamiento para situaciones de estrés, así como mayor empatía y consideración hacia el sentir de los demás (Puertas-Molero et al., 2019). Aún con la evidencia anteriormente mencionada, el sistema educativo en México no provee de herramientas y estrategias suficientes para desarrollar este aspecto de la vida de los estudiantes mexicanos, por lo que el objetivo principal de este programa de intervención es desarrollar la IE en estudiantes de sexto grado de primaria, mediante la implementación del programa: *Las emociones también importan*.

### **Marco teórico**

A lo largo de la historia se han desarrollado diversas conceptualizaciones sobre lo que es la IE, sin embargo, cada una de ellas contiene los siguientes componentes; 1) la capacidad de reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos; 2) la capacidad de comprender cómo se sienten los demás y relacionarse con ellos; 3) la capacidad de gestionar y controlar las emociones; 4) la capacidad de gestionar el cambio, adaptarse y resolver problemas de carácter personal e interpersonal y; 5) la capacidad de generar afecto positivo y ser auto motivado (Bar-On, 2006).

Hasta la década de los años 70, los investigadores solo se basaban en el aspecto cognitivo de la inteligencia, aspecto que cambia cuando Gardner (1983) introduce su modelo de inteligencias múltiples, donde distinguen ocho tipos de inteligencias independientes, entre las que encontramos la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. Este autor considera que las

inteligencias son potenciales, los cuales han de ser desarrollados en el entorno, principalmente en el contexto educativo; también establece que la inteligencia está compuesta por ocho campos diversos: lingüística, la cual permite comunicación entre individuos y procesar información de carácter lingüístico; lógico-matemática, que implica el razonamiento numérico; espacial, con la cual se percibe información visual que facilita la construcción de imágenes mentales; musical, cuyas habilidades permiten la creación y composición de música; cinestésica, con la cual se facilita el control de los movimientos propios para fines expresivos, manipulación de objetos y la propiocepción; natural, inteligencia con la cual se facilita la distinción y clasificación de seres vivos, tales como plantas y animales. Finalmente, las inteligencias intrapersonal e interpersonal, las cuales conforman el constructo de IE (Gardner, 1983; Mejía, 2013).

### **Inteligencias intrapersonal e interpersonal**

Estas inteligencias son las que se deberían desarrollar en mayor medida en las instituciones educativas, debido a su papel en la toma de decisiones y logros de los individuos es esencial (Bisquerra, 2009; Gardner, 1983; Goleman, 1995).

Goleman en 1995, explica que la inteligencia intrapersonal es aquella que permite el reconocimiento de emociones propias, gestionar las mismas para orientar conductas y ser conscientes de nuestros propios procesos mentales. También establece que cuando la inteligencia intrapersonal es baja, la elección de pareja, empleo, entre otras, no son acertadas. Por otro lado, la inteligencia interpersonal, según Gardner (1983), consiste en poseer habilidades de liderazgo, la capacidad para establecer y mantener relaciones, solucionar conflictos y ser empáticos. Se ha encontrado que cuando la IE es elevada, la adaptabilidad de las personas es mayor, lo cual les permite enfrentar tareas del entorno y actividades de manera más efectiva (Merino-Tejedor et al., 2018).

## **Inteligencia Emocional**

Mayer et al. (2004) describen la IE como:

La capacidad de razonar sobre las emociones, y de las emociones para potenciar el pensamiento. Incluye las habilidades para percibir con precisión las emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular reflexivamente las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (p. 197).

Según Goleman (1995), las habilidades emocionales representan el 80% del éxito en la vida de una persona, mientras que las habilidades intelectuales tan solo un 20%, no obstante, tal aseveración ha sido refutada por Mayer et al. (2004), quienes aclararon que resulta erróneo utilizar la IE como único predictor. Los mismos autores sostienen que la idea es que, debido a que muchas cualidades de la personalidad son constantes a lo largo del tiempo, estos rasgos ejercen influencia sobre las acciones y comportamientos del individuo durante largos períodos y que, durante estos, influyen en el desarrollo social y los logros de la persona.

Las personas con la IE desarrollada tienen la capacidad para reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Tienen la capacidad de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales sanas, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control (Bar-On, 1998).

El modelo creado por Bar-On (1998), tiene dos dimensiones; un modelo conceptual y otro psicométrico, con influencia uno sobre el otro en su construcción. Bajo este modelo, la IE es el conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades que impactan en la manera en

que se entienden y expresan las personas, a sí mismas y a otros. También la IE brinda a la persona efectividad para afrontar los cambios, desafíos, presiones y en la toma de decisiones de manera realista y flexible.

La propuesta de Bar-On, considerada como un modelo mixto, posee varios elementos: cognitivos, de personalidad y actitudes, lo que precisa una distinción entre capacidades básicas que representan los elementos esenciales de la IE y elementos facilitadores, como la personalidad (Regner, 2008). En cuanto al modelo psicométrico, Bar-On diseñó un instrumento que explora la IE en adultos, y tiempo después, con Parker (Bar-On y Parker, 2000) desarrollaron la versión para niños y jóvenes, denominada Inventario de Inteligencia Emocional: EQ-i:YV. Este posee cinco componentes: 1) Intrapersonal: habilidad para entender emociones, expresar nuestros sentimientos y a nosotros mismos; 2) Interpersonal: habilidad de entender los sentimientos de otros y relacionarse con otros; 3) Adaptabilidad: habilidad para manejar el cambio y resolver problemas de naturaleza interpersonal e intrapersonal; 4) Manejo del estrés: habilidad para manejar y controlar emociones para que trabajen a favor de uno y no en contra y; 5) Estado de ánimo: habilidad para generar un estado de ánimo positivo y automotivarse. De acuerdo con Bar-On (1998) esta medición de la IE incluye el reflejo del potencial de éxito de la persona, más que el éxito en sí mismo, y considera a los factores evaluados como conductores principales hacia un mejor bienestar psicológico. El modelo de Bar-On es catalogado como un modelo mixto respecto a la diferenciación que proponen Mayer et al. (2004).

### **La importancia de la inteligencia emocional**

Según Sigüenza y colaboradores (2019) las personas que logran una correcta gestión y regulación emocional logran desempeñarse de una manera óptima en áreas académicas y laborales. También establecen que aquellos adolescentes en los que la IE está desarrollada, hay

regulación conductual, lo cual favorece a la disminución de conductas disruptivas, además de mejor salud tanto física como mental. Gracias al desarrollo de la IE es posible lograr que los individuos se perciban más competentes, colaborativos, comprometidos y mejor consigo mismos (Puertas-Molero et al., 2019).

Culturalmente tiende a darse más importancia a los aspectos lógico-matemático y lingüístico, sin embargo, a lo largo de los años se ha observado que dichas áreas no determinan el éxito que pueda llegar a lograr una persona, por ello es importante la implementación de programas para el desarrollo de la IE (Bisquerra, 2009; Goleman, 1995; Mejía, 2013).

Es necesario implementar programas para el desarrollo de la IE pues la importancia radica en que tal inteligencia es un factor que afecta en el bienestar social y mental de las personas, además de que les facilita comprender su entorno y a actuar de formas más acertadas ante las diversas situaciones conflictivas que surgen diariamente (Marín et al., 2019).

Cuando una persona posee una baja IE, no hay un buen manejo de emociones, lo que puede ser perjudicial para la salud (Ogunyemi, 2008). Es posible las personas presenten dificultades para reconocer, comprender y manejar sus emociones de manera efectiva. Esto puede manifestarse en diferentes aspectos de su vida, como en sus relaciones interpersonales, su capacidad para tomar decisiones y resolver problemas, y su bienestar emocional en general.

Algunas posibles consecuencias de tener IE no desarrollada son; 1) dificultades para regular las emociones, lo que puede llevar a reacciones exageradas, explosiones emocionales y dificultades para recuperarse después de una experiencia emocionalmente intensa (Luy-Montejo, 2019). 2) Problemas en las relaciones interpersonales; las personas con baja IE presentan tener dificultades para comprender y responder a las emociones de los demás, lo que puede llevar a conflictos, malentendidos y relaciones interpersonales tensas (Rosero-Morales et al, 2021). 3)

Problemas de comunicación; pudieran tener dificultades para expresar sus emociones de manera clara y efectiva, lo que puede llevar a malentendidos y falta de conexión emocional con los demás (Rosero-Morales et al, 2021). 3) Bajo autoconcepto y autoestima; tienen dificultades para reconocer y valorar sus propias emociones y necesidades, lo que puede llevar a una baja autoestima y una falta de confianza en sí mismos (Goleman, 1995).

Es importante destacar que la IE se puede desarrollar a lo largo del tiempo a través de la educación, el entrenamiento y la práctica. Por lo tanto, si una persona reconoce que tiene baja IE, puede trabajar en desarrollar habilidades emocionales para mejorar su bienestar y sus relaciones interpersonales (Bisquerra, 2009; Gardner, 1983; Goleman, 1995).

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Desarrollar la IE en estudiantes de 6to grado de primaria, mediante la implementación del programa: *Las emociones también importan*.

### **Objetivos específicos**

- Realizar estudio piloto del programa *Las emociones también importan*.
- Realizar intervención al aplicar el programa *Las emociones también importan*.
- Desarrollar las inteligencias intrapersonal e interpersonal.
- Desarrollar el manejo del estrés.
- Desarrollar la adaptabilidad.
- Evaluar la efectividad del programa *Las emociones también importan*.

## **Hipótesis**

**Hi:** Los estudiantes que participan en el programa *Las emociones también importan*, incrementarán IE.

**Ho:** Los estudiantes que participan en el programa *Las emociones también importan*, no incrementarán IE.

### **Método (pilotaje)**

#### **Diseño del estudio piloto**

El diseño del presente trabajo de investigación es corte cuasi-experimental, debido a que la intervención se realizó con un grupo experimental no aleatorizado, con grupo control no aleatorizado, con medidas pretest y posttest (Shadish et al., 2002). El programa *Las emociones también importan* es la variable independiente, es decir, aquella que se manipuló (Flores, 2014), mientras que la variable dependiente es la IE. A los participantes del grupo experimental se les explicó por medio de un asentimiento informado de la participación en esta actividad, mientras que a sus padres y/o tutores se les solicitó aprobación por medio de un consentimiento informado de lo que se llevaría a cabo en la intervención, quienes firmaron para aceptar la participación de los estudiantes. La intervención se llevó a cabo en un contexto educativo al ser un escenario indispensable para el desarrollo de la IE, debido a que el desarrollo social está estrechamente relacionado con el desarrollo de la IE y por ello se deben fomentar las habilidades sociales y la empatía, ya que, de acuerdo con Bisquerra (2009), Gardner (1983), Goleman (1995), son factores esenciales para el desarrollo del bienestar social y personal.

Se realizó una sesión semanal de 60 minutos. El programa se llevó a cabo de manera grupal, la duración de la intervención fue de cuatro meses (16 semanas). La intervención llamada *Las emociones también importan* es de creación propia y está basada en los componentes de un currículo de educación emocional establecidos por Bisquerra (2006) en el libro Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.

Hubo dos sesiones adicionales: una previa al inicio de la intervención, donde a los padres se les informó sobre las especificaciones de la intervención y firmaron el consentimiento informado; en el caso de los alumnos participantes, al ser mayores de ocho años, consintieron su participación mediante un asentimiento informado, según lo establecido en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009). |

En la sesión final (posterior a la sesión 16 de la intervención), se informaron los resultados de la intervención de manera grupal. Se ofreció que en caso de que alguno de los padres deseara conocer el resultado de sus hijos, o algún estudiante deseara conocer sus propios resultados, estos se comunicarían de manera individual, situación que no se presentó.

### **Participantes en el estudio piloto**

El estudio piloto se realizó en una institución educativa privada de nivel básico, específicamente lo que en México se conoce como educación primaria. Por un lado, el grupo experimental estuvo compuesto por 18 estudiantes de sexto grado, en un rango etario de 11-13 años, debido a que según Puertas-Molero et al., (2019) es la etapa en que mayor efectividad se obtiene al intervenir sobre la IE. Este grupo no se aleatorizó porque se intervino tal cual lo determina la institución donde se realizó la intervención. Por otro lado, el grupo control estuvo conformado por 16 estudiantes, a quienes, como agente placebo, se les enseñaron técnicas de estudio. En las tablas 1 y 2 se observan los datos de edad y sexo por grupos.

**Tabla 1**

*Datos sociodemográficos de los grupos control y experimental del pilotaje (edad).*

	Experimental N=18		Control N=16	
	M	DE	ME	DE
Edad	11.31	.485	11.13	.342

**Tabla 2**

*Datos sociodemográficos de los grupos control y experimental del pilotaje (sexo).*

	Experimental N=18		Control N=16	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Sexo	15	5	10	6

Como criterios de inclusión se tomaron en cuenta a aquellos estudiantes que cursan el sexto grado, tienen una edad entre 11 y 13 años, hayan consentido su participación mediante el asentimiento informado y cuyos padres o tutores estuvieran de acuerdo con la participación del alumno por medio de un consentimiento informado (anexo 2). Como criterio de exclusión, pudieron participar estudiantes que habían sido diagnosticados con Trastornos del neurodesarrollo y/o estudiantes que se encontraban bajo tratamiento psicológico; sin embargo, en ambos casos sus datos no formarían parte de la muestra pues habría sesgos que considerar al comparar a los/as participantes en el momento de la aplicación del programa de IE.

### **Evaluación de la intervención**

#### ***Inventario Inteligencia Emocional EQ-I: YV***

La evaluación previa a la intervención y posterior a la misma, se realizó mediante la aplicación del Inventario Inteligencia Emocional EQ-I: YV (anexo 1), cuyos autores son Reuven Bar-On y James Parket, quienes lo crearon en el año 2000. El formato de respuesta es escala tipo Likert, con cuatro puntos de respuesta, que va de “muy rara vez” a “muy a menudo”, y es reconocido por la solidez de sus cualidades psicométricas, con una consistencia interna total, considerada muy alta: .93 (Plata et al., 2021). Esta escala mide componentes que conforman el

constructo de IE, las cuales son Estado de Ánimo General, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad y Manejo del Estrés (Bar-On y Parker, 2000).

En México, su validación fue realizada por Plata y colaboradores (2021), principalmente en Ciudad de México, Estado de México y Querétaro. Este instrumento se encuentra validado tras su aplicación en una muestra de 537 estudiantes entre 7 y 18 años, donde se obtuvo un Alfa de Cronbach de .70, lo cual es aceptable (Plata et al., 2021). Al realizar el análisis fue necesario hacer adaptaciones para su validación en México, pues de los 60 ítems correspondientes a la escala original, sólo se conservaron 26, sin embargo, los autores Plata et al., (2021), establecen que los indicadores relevantes para cada factor prevalecen: Estado de Ánimo con un Omega de McDonald de .90, Adaptabilidad con un Omega de McDonald de .82, Manejo del Estrés tiene un coeficiente de Omega de McDonald de .82, Inteligencia Intrapersonal un puntaje de Omega de Mc Donald de .82 e Inteligencia Interpersonal un coeficiente de Omega de McDonald de .70 (Bar-On y Parker, 2000).

### ***Operacionalización de variables***

En la tabla 3 se muestra la operacionalización de las variables.

**Tabla 3***Operacionalización de las variables del Inventario Inteligencia Emocional EQ-I: YV.*

<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	<b>Ítems</b>	<b>Medición</b>
<b>Estado de ánimo general</b>	Conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar demandas y presiones del medio ambiente.	25, 26, 17, 21, 4, 23, 1 y 10.	Escala de Likert: Muy rara vez = 1 Rara vez = 2 A menudo = 3 Muy a menudo = 4
<b>Inteligencia intrapersonal</b>	Habilidad para percatarse y comprender nuestras emociones.	6, 18, 12 y 3.	Escala de Likert: Muy rara vez = 1 Rara vez = 2 A menudo = 3 Muy a menudo = 4
<b>Inteligencia interpersonal</b>	Habilidad para percatarse y comprender emociones de otros.	20, 15 y 2.	Escala de Likert: Muy rara vez = 1 Rara vez = 2 A menudo = 3

---

Muy a menudo= 4

**Adaptabilidad** Lo exitosa que es una persona al adecuarse a las exigencias del medio de manera efectiva. 8, 11, 13, 22, 16 y 19. Escala de Likert:

Muy rara vez =1

Rara vez= 2

A menudo= 3

Muy a menudo= 4

**Manejo del estrés** Habilidad para soportar eventos adversos. 14, 9, 5, 24 y 7. Escala de Likert:

Muy rara vez =1

Rara vez= 2

A menudo= 3

Muy a menudo= 4

---

### ***Procedimiento***

Primero se realizó una reunión con el director de la primaria donde se llevó a cabo la intervención, en la cual se dieron a conocer los detalles de esta. Una vez autorizada, se concertó una reunión con los padres y los alumnos para presentar el proyecto y entregar los formularios de consentimiento informado a los padres y el asentimiento informado a los alumnos; posteriormente, en la misma sesión, se administró el instrumento de evaluación (pretest). El programa de intervención se llevó a cabo en el grupo experimental mientras que el grupo control recibió clases sobre estrategias de aprendizaje; cabe destacar que estas estrategias pueden mejorar las habilidades sociales y técnicas para gestionar el estrés y la ansiedad relacionados con el aprendizaje (Brioso y Peña, 2002), por lo que los datos del grupo control pudieran verse sesgados, sin embargo, en los análisis del posttest no hubo diferencias estadísticamente significativas.

Las estrategias de aprendizaje son técnicas o métodos que se utilizan para mejorar la forma en que se adquiere, procesa y almacena la información. Algunas de estas estrategias incluyen el subrayado, la elaboración de resúmenes, la organización de la información, la elaboración de mapas conceptuales, entre otras (Maldonado et al., 2019). En la última sesión se llevó a cabo el post-test. Posterior a las 16 sesiones y una vez realizado el análisis, se realizó una última reunión informativa, donde se dieron a conocer los resultados a la institución, a los alumnos y a los padres.

### ***Planificación de actividades***

En la tabla 4, se establecen las actividades a desarrollar durante las 16 semanas en las que se llevó a cabo la intervención. En el anexo 4 se encuentra el manual llamado *Las emociones*

*también importan*, donde se describe con mayor detalle cada una de las actividades y tareas por sesión.

**Tabla 4**

*Descripción por sesión del programa Las emociones también importan.*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivo de la sesión</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Materiales</b>
<b>Modulo I</b>				
<b>N. 1 ¿Qué son las emociones?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación.</li> <li>• Conocer lo que saben las/os estudiantes sobre las emociones y cuáles conocen.</li> <li>• Enseñar las 4 emociones básicas (enojo, tristeza, miedo y alegría) y su manifestación fisiológica.</li> <li>• Reconocer que las emociones no son buenas o malas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la interventora (nombre, edad, mis pasatiempos).</li> <li>• Presentación de los participantes (nombre, edad, pasatiempos).</li> <li>• Lluvia de ideas sobre las emociones.</li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelota</li> <li>• Pizarrón</li> <li>• Marcadores</li> </ul>
<b>N. 2 El lenguaje de las emociones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer como las/os estudiantes perciben sus emociones, física y cognitivamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad <i>¿Qué hago yo?</i></li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Pizarrón</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Plantillas para trabajar</li> </ul>

- Reconocer bajo qué situaciones experimentan determinadas emociones.
- Identificar reacciones ajenas frente a emociones dadas.
- Comparar reacciones ajenas y propias frente a las mismas emociones.
- Enseñar las funciones de las emociones.

**N. 3 Evaluación de las emociones**

- Reconocer las emociones que se experimentan durante la semana.
- Identificar bajo cuáles vivencias se experimentan ciertas emociones y compararlas con los compañeros.
- Recordar situaciones vividas.
- Comparar emociones propias y ajenas.

- Actividad *Las emociones de la semana.* 60 min.

- Computadora
- Pizarrón
- Marcadores
- Hoja de actividad

<b>N. 4 Escuchar y comprender a otros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar las relaciones sociales.</li> <li>• Identificar emociones dadas en las relaciones.</li> <li>• Favorecer la escucha activa.</li> <li>• Adecuar la manera de comunicarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad <i>Sentir y comunicar.</i></li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Computadora</li> <li>• Fichas de trabajo</li> </ul>
<b>N. 5 ¿Entendemos todos lo mismo?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar comunicación asertiva.</li> <li>• Recibir mensajes.</li> <li>• Interpretar el mensaje a través del dibujo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad <i>¿Entendemos todos lo mismo?</i></li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Computadora</li> <li>• Hojas</li> <li>• Colores</li> </ul>
<b>N. 6 Favoreciendo la amistad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar las relaciones sociales.</li> <li>• Identificar emociones.</li> <li>• Favorecer la escucha activa.</li> <li>• Sugerir alternativas de conducta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad <i>La historia de Paco.</i></li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula</li> <li>• Títere</li> </ul>

<b>N. 7 Controlar la impulsividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regular la expresión de emociones.</li> <li>• Desarrollar técnicas que permitan manejar impulsos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de tiempo fuera.</li> <li>• Técnica de autoverbalizaciones.</li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula</li> <li>• Pizarrón</li> <li>• Proyector</li> </ul>
<b>N. 8 Manejar emociones de enojo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regular la expresión de emociones.</li> <li>• Desarrollar técnicas que permitan manejar impulsos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El banco de las emociones.</li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Computadora</li> <li>• Caja con tarjetas donde haya diferentes emociones.</li> </ul>
<b>Modulo II</b>				
<b>N. 9 La vergüenza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la vergüenza.</li> <li>• Normalizar la emoción de vergüenza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El animal de la vergüenza.</li> <li>• Dibujar la vergüenza.</li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Computadora</li> <li>• Hojas</li> <li>• Colores</li> </ul>
<b>N. 10 El asco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conocer lo que es el asco y como se manifiesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo imagino y lo acepto.</li> </ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula</li> <li>• Pizarrón</li> <li>• Proyector</li> </ul>

- Normalizar que sentir asco ante algo nuevo o que nunca se ha probado o asociado al miedo a lo desconocido.
- Plantear y compartir bajo que situaciones se experimenta la emoción del asco.

**N. 11 Manejo de las emociones**

- Regular la expresión de emociones.
- Identificar estrategias para regular actitudes impulsivas ante situaciones competitivas.
- Desarrollar actitudes positivas ante conflictos o dificultades de relación.
- Buscar alternativas.

- Actividad *Y yo, ¿Cómo actúo?*

60 min.

- Pizarrón
- Computadora
- Cancha
- Pelota

- Appreciar la necesidad de escuchar.

- Actividad *Vamos al cine.*

60 min.

- Aula
- Pizarrón

<p><b>N. 13 Defender las propias opiniones y aceptar el punto de vista ajeno</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir el sentimiento de sentirse ignorado.</li> <li>• Exponer y defender las propias opiniones.</li> <li>• Realizar aportaciones y aceptar el punto de vista ajeno.</li> <li>• Identificar las emociones experimentadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad <i>Nuestra fiesta</i>.</li> </ul> <p>60 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Aula</li> <li>• Pizarrón</li> <li>• Proyector</li> </ul>
<p><b>N. 14 Manejo del estrés</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar qué es el estrés.</li> <li>• Explicar que tiene una función adaptativa, por lo tanto, no siempre es malo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy Superman o Wonder Woman.</li> </ul> <p>60 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Computadora</li> <li>• Plantilla "La estrella de la respiración"</li> <li>• Moneda</li> </ul>

<b>N. 15</b> <b>Desarrollar</b> <b>adaptabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicar qué es la adaptabilidad.</li><li>• Explicar en qué situaciones de nuestra vida es necesaria la adaptabilidad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sigue la Estrella Polar.</li></ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pizarrón</li><li>• Computadora</li><li>• Hojas de cuaderno</li><li>• Lápices</li></ul>
<b>N. 16</b> <b>Desarrollar</b> <b>gratitud</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender sobre la gratitud.</li><li>• Descubrir el sentimiento de sentirse agradecido.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actividad <i>¿Cómo me sentiría sin...?</i></li></ul>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pizarrón</li><li>• Marcadores</li><li>• Plantillas</li><li>• Colores</li></ul>

---

### **Consideraciones éticas referentes a los participantes**

Todo el proceso de intervención se llevó a cabo bajo la ética y la moral correspondientes al contexto y respetando la intimidad y la confidencialidad de los y las involucrados, lo cual se dejó claro mediante el consentimiento informado a los padres y/o tutores de los participantes y a los estudiantes (anexos 2 y 3). Los participantes, al ser menores de edad, requirieron del consentimiento de sus padres, y al ser mayores de 8 años, los estudiantes también debieron consentir su participación. En el consentimiento informado se dieron a conocer los objetivos de la intervención y sus implicaciones, enfatizando en que al desarrollar su IE, el programa tendría como meta en todo momento el beneficio de los participantes.

De acuerdo al Código Ético del Psicólogo (2009), también se aclaró que la persona responsable de realizar la intervención debe considerar el contexto donde se llevó a cabo, así como el nivel de maduración de los participantes. En cuanto a los datos que se obtengan en la evaluación previa, durante la intervención y posterior a esta serán confidenciales, y una vez terminado el programa se les darán a conocer de manera general a los participantes, sin especificar datos personales.

En el caso de la presente intervención, se dejó asentado que la interventora, las/os estudiantes y los involucrados de la institución deberían llevar una relación estrictamente profesional, sin involucrarse a nivel personal.

### **Resultados del estudio piloto**

Previo a dar inicio al estudio piloto, se aplicó el pretest tanto a grupo control como a grupo experimental, donde se obtuvo que no había diferencias estadísticamente significativas al momento de iniciar la intervención, como se puede observar en la tabla 4.

**Tabla 4***Comparación entre grupo control y experimental en el pretest del estudio piloto.*

	Experimental		Control		<i>p</i>
	ME	DE	ME	DE	
Estado de Ánimo General	25.05	3.96	21.93	5.80	.074
Intrapersonal	8.44	2.79	8.68	2.57	.794
Interpersonal	9.94	2.07	9.89	1.52	.120
Adaptabilidad	17.50	3.82	16.25	3.53	.331
Manejo del estrés	7.83	1.79	7.75	1.06	.872

Posteriormente, se analizaron los datos obtenidos en el postest, mediante la aplicación del análisis de prueba t de muestras independientes. En las subescalas Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 5).

**Tabla 5***Comparación entre grupo control y experimental en el postest del estudio piloto.*

	Experimental		Control		<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	ME	DE	ME	DE		
Estado de Ánimo General	25.11	3.90	21.75	5.38	.044*	0.73
Intrapersonal	9.44	1.85	8.56	2.47	.245	-
Interpersonal	9.94	2.23	9.06	1.48	.191	-
Adaptabilidad	17.88	3.42	15.31	3.43	.036*	0.75
Manejo del estrés	16.61	1.46	8.43	1.50	.001*	5.53

En las subescalas Estado de Ánimo General, Adaptabilidad y Manejo del Estrés se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental en las medidas de postest. Específicamente las diferencias se encontraron en Estado de Ánimo General  $p = .044$ , con un tamaño de efecto de  $d = 0.73$ ; en Adaptabilidad  $p = .036$ , tamaño de efecto de  $d = 0.75$ ; y en Manejo del Estrés  $p = .001$ , tamaño de efecto de  $d = 5.53$ . En los tres casos se obtuvo un tamaño de efecto grande, según Cohen (1977).

### Discusión del estudio piloto

Este estudio investigó el efecto de implementar el programa *Las emociones también importan* sobre la IE de los estudiantes de sexto grado en una primaria en Ciudad Juárez. Los resultados sugieren un efecto significativo sobre Estado de Ánimo General, Adaptabilidad y Manejo del Estrés. No obstante, las subescalas Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal no presentaron diferencias. Estos hallazgos concuerdan con los resultados obtenidos en diversos programas que intervienen sobre la IE (Puertas-Molero et al., 2019; Rebollo y de la Peña, 2017).

Enseñar habilidades para identificar emociones de sí mismos y de los demás, es un medio eficaz para que los alumnos desarrollen IE. La implementación del programa *Las emociones también importan*, se centró en enseñar a los participantes las prácticas para el reconocimiento y gestión de las emociones, la empatía, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de problemas; de ahí el desarrollo de la IE, según datos obtenidos tras realizar los análisis estadísticos correspondientes.

El juego de roles brindó a los estudiantes la oportunidad de aprender y repetir la toma de decisiones y habilidades de resolución de problemas en un ambiente seguro, en el que estos comportamientos fueron monitoreados y en ocasiones guiados por la persona a cargo de la aplicación del programa. Estos hallazgos son consistentes con varias revisiones que concluyen que los programas juveniles exitosos son de naturaleza interactiva, usan entrenamiento y juego de roles, y emplean un conjunto de actividades estructuradas para guiar a los jóvenes hacia el logro de objetivos específicos (Hassan y Mouganie, 2014; Puertas-Molero et al., 2019; Rubiales et al., 2018).

Cabe destacar que el presente estudio es de efectividad, lo cual nos indica que los participantes de la muestra son individuos inmersos en un contexto real, en contraste, un

tratamiento eficaz en el cual las variables están controladas en su totalidad (Bosques-Padilla y Corral-Guerrero, 2013).

Las principales implicaciones de este estudio son que intervenir a estudiantes en reconocimiento y gestión emocional puede resultar en un aumento de la IE, lo cual significa también un aumento en la empatía (Bar-On et al., 1998, Gardner, 1983; Goleman, 1995; Mayer et al., 2004). El programa proporcionó a los participantes la posibilidad de desarrollar habilidades propias de la IE que no habían sido aprendidas tanto en casa como en el aula, brindando así el espacio para desarrollarlas en la escuela.

Aun cuando en México se cuenta con una asignatura que forma parte del currículo escolar, se sugiere brindar más tiempo a esta, debido a que el tiempo de intervención resultó ser insuficiente, además de capacitar a los docentes en cuando a estos temas o bien, contratar psicólogos educativos para impartir la materia.

### **Metodología de la intervención**

#### **Diseño de la intervención**

El diseño de la presente intervención fue de corte pre-experimental, debido a que la intervención se realizó en dos grupos experimentales: sexto A y sexto B (Shadish et al., 2002), pues al ser durante el periodo febrero-junio posterior a las 16 semanas no sería posible intervenir en un grupo control (de haberlo) pues al terminar el periodo vacacional de verano, los estudiantes ya no formarían parte de la institución, debido a que ellos debían continuar su educación en el nivel secundaria. El pre-experimento contó con medidas pretest y postest.

A los participantes de ambos grupos se les explicó por medio de un asentimiento informado de la participación en esta actividad, mientras que a sus padres y/o tutores se les informó por medio de un consentimiento informado de lo que se llevó a cabo en la intervención,

quienes firmaron para aceptar su participación. La intervención se llevó a cabo en un contexto educativo al igual que el estudio piloto.

Se realizó una sesión semanal de 60 minutos. El programa se llevó a cabo de manera grupal, la duración de la intervención es de cuatro meses (16 semanas).

Hubo dos sesiones adicionales, una previa al inicio de la intervención, donde a los padres se les informó sobre las especificaciones de la intervención y firmaron el consentimiento informado, en el caso de los alumnos participantes, al ser mayores de ocho años, consintieron su participación mediante un asentimiento informado, según lo establecido en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009).

En la sesión final (posterior a la sesión 16 de la intervención), se informaron los resultados de la intervención de manera grupal.

### **Participantes de la intervención**

A diferencia del estudio piloto, la intervención se realizó en una institución educativa pública, conformada por 36 estudiantes de sexto grado de primaria, los cuales conformaban dos grupos no aleatorizados pues se intervino con los grupos tal cual estuvieron determinados por la institución donde se realizó la intervención.

Ambos grupos estuvieron conformados por estudiantes de entre 11 y 13 años. La muestra constó de 15 mujeres y 21 hombres como se puede observar en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Datos sociodemográficos de los grupos control y experimental de la intervención (edad).*

	Mujeres N=15		Hombres N=21	
	M	DE	ME	DE
Edad	11.57	.365	11.74	.431

### **Resultados de la intervención**

Previo a iniciar la intervención, se aplicó el pretest a ambos grupos experimentales, para tener un punto de partida y poder hacer comparaciones posteriores a la intervención.

En el caso de la intervención se realizó un estudio de Prueba t para muestras relacionadas la cual es una prueba estadística que se utiliza para comparar las medias de datos que guardan relación entre sí. Este tipo de prueba se aplica en casos donde las mediciones se realizan en dos tiempos diferentes sobre el mismo grupo de individuos o elementos, o cuando se emparejan de alguna manera, en este caso, cuando se miden previos y posteriores a una intervención.

**Tabla 7**

*Comparación pretest y postest de ambos grupos experimentales.*

	Pretest		Postest		<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	ME	DE	ME	DE		
Estado de Ánimo General	21.45	5.83	23.21	6.21	.164	-
Intrapersonal	6.89	2.91	7.86	3.14	.151	-
Interpersonal	7.83	2.10	8.35	2.40	.306	-
Adaptabilidad	15.75	3.93	16.10	4.24	.685	-
Manejo del estrés	7.48	2.07	13.40	4.23	.001*	4.20

Únicamente se encontraron diferencias significativas en el Manejo del Estrés en las medidas de postest. Específicamente una  $p=.001$ , tamaño de efecto de  $d =4.20$ . el cual es un tamaño de efecto grande, según Cohen (1977). Se obtuvieron aumento en las medias del resto de las subescalas, pero sin diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, como se muestra en la Tabla 8, las medias de las subescalas Estado de Ánimo General, Intrapersonal e Interpersonal fueron mayores en mujeres, aunque no fueron diferencias estadísticamente significativas, mientras que la media de las subescalas Adaptabilidad y Manejo del Estrés fueron mayores en hombres.

**Tabla 8**

*Comparación mujeres y hombres postest de ambos grupos experimentales.*

	Mujeres		Hombres		<i>p</i>
	ME	DE	ME	DE	
Estado de Ánimo General	23.73	5.83	22.95	6.72	.362
Intrapersonal	7.06	3.34	6.66	2.67	.422
Interpersonal	8.40	2.94	8.19	1.99	.086
Adaptabilidad	15.66	3.97	15.90	4.08	.907
Manejo del estrés	12.46	4.37	14.04	4.22	.899

### Discusión de la intervención

Como se mencionó anteriormente, los resultados posteriores a la intervención sugieren un efecto significativo únicamente sobre la variable Manejo del Estrés, aun cuando se encontraron diferencias en las medias de otras subescalas, no se obtuvo significancia estadística. Una variable extraña que se considera pudo haber influido en los resultados es el clima familiar, dado que se identifica como una variable presente en el contexto de los estudiantes fuera del aula.

Se entiende por clima familiar al ambiente tanto emocional como a las relaciones establecidas en una familia, esto incluye diversas interacciones como la comunicación, el apoyo, la cohesión familiar y la adaptabilidad (Brioso y Peña, 2002). Este desempeña un papel crucial en el desarrollo de la IE en los individuos pues los mismos autores establecen que los miembros de la familia actúan como modelos a seguir para los niños. Si los padres demuestran habilidades emocionales saludables, como reconocer y expresar sus emociones de manera efectiva, es más probable que los niños aprendan a hacer lo mismo, según lo referido por participantes de la muestra el clima familiar en la mayoría de los casos no reflejaba dominio de dichas habilidades.

Una diferencia cualitativa que se encontró entre la muestra del estudio piloto y la muestra de la intervención fue la forma en que se relacionaban los participantes de la muestra con sus respectivas familias. Al no tener como variable el clima familiar para la presente investigación no se consideró necesario en su momento analizar de manera cuantitativa dicha variable, hasta

una vez realizados los análisis en el posttest, lo cual sucedió posterior al fin del ciclo escolar, de manera que no fue posible tener comunicación con los participantes, por lo que solo se pueden hacer especulaciones respecto a la influencia del clima familiar sobre los resultados del posttest. Tales consideraciones se pueden respaldar según lo establecido por Brioso y Peña (2002), quienes establecen que la IE se ve altamente influenciada por el clima familiar.

En cuanto a las diferencias entre los resultados por sexo, no hay información concluyente respecto a diferencias significativas en la IE entre hombres y mujeres. Sánchez y colaboradores (2008), sugieren que hay ciertas características, como mayor capacidad de empatía en mujeres. A pesar de ello, no se pueden establecer generalizaciones pues entran en juego otras variables como la socialización, la crianza, la cultura, etc. Cuando se mide IE por medio de autoinformes, los resultados arrojan información sobre cómo los hombres tienden a reportar una IE más elevada a la que posteriormente demuestran tras pruebas de ejecución, caso contrario sucede con mujeres quienes autoinforman menor IE, pero en pruebas de ejecución demuestran una IE más elevada (Sánchez et al., 2008).

### **Limitaciones del estudio**

Las limitaciones que se encontraron durante el desarrollo de la presente investigación son:

La influencia del clima familiar no cuantificada, pues a pesar de reconocer la importancia del clima familiar en el desarrollo de la IE, al no incluirla como variable, limitó la capacidad de analizar de manera precisa su impacto en los resultados posteriores a la intervención. Aunado a lo anterior, la imposibilidad de comunicación con los participantes después del posttest, debido a la falta de comunicación con los participantes después del final del ciclo escolar impidió obtener información adicional sobre la influencia del clima familiar en los resultados.

La duración limitada de la intervención pues se considera que la intervención podría haber sido más efectiva si hubiera tenido una duración más prolongada.

Al reconocer que la IE no es estática y evoluciona a lo largo de las diferentes etapas de la vida implica que los resultados obtenidos en este estudio pueden no ser aplicables a otras etapas de desarrollo, lo que resalta la necesidad de estudios longitudinales para comprender mejor este fenómeno.

La falta de seguimiento a largo plazo de los participantes limita la capacidad de comprender cómo se desarrolla la IE con el tiempo y cómo las intervenciones pueden tener un impacto duradero en ella. Esto señala la necesidad de estudios longitudinales para evaluar el efecto a largo plazo de las intervenciones en IE.

### **Conclusiones y recomendaciones**

El objetivo de esta investigación fue desarrollar la IE en estudiantes de 6to grado de primaria, mediante la implementación del programa: *Las emociones también importan*.

La implementación se realizó en dos tiempos a dos grupos diferentes, primero un estudio piloto y después la intervención como tal, lo cual tuvo la función de realizar adecuaciones según las necesidades y las limitaciones detectadas durante el estudio piloto.

Los resultados del estudio piloto arrojaron diferencias estadísticamente significativas en las subescalas Estado de Ánimo General, Adaptabilidad y Manejo del Estrés entre los grupos control y experimental en las medidas de postest. Sin embargo, en lo que respecta a la intervención, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el Manejo del Estrés, este resultado pudiera deberse al momento del periodo escolar en que los estudiantes se encontraban (previo a finalizar su educación primaria e iniciar su educación secundaria, cambio de instituto, de círculo social, etc.). **Nuevamente se enfatiza el hecho de que, al ser un**

estudio de efectividad, los participantes de la muestra son individuos absortos en un contexto ajeno al control de la persona a cargo de la intervención, contrario a una intervención eficaz en la cual las variables están controladas en su totalidad.

Esta investigación arroja cambios en las medias del resto de las subescalas, que, aunque no sean estadísticamente significativas, proporciona un panorama alentador y una ventana de oportunidades para futuras intervenciones y para seguir mejorando el programa *Las emociones también importan*.

Además, se plantea la importancia de implementar un taller para padres simultáneamente con el programa para estudiantes, así como extender la duración de la intervención y contar con personal capacitado en el tema. Se destaca que la IE es un proceso que evoluciona a lo largo de la vida y que se beneficia de la reflexión y la exposición a diversas experiencias.

En conclusión, el estudio muestra que el programa "Las emociones también importan" puede tener un efecto positivo en el desarrollo de la IE en estudiantes de sexto grado de primaria, especialmente en áreas como el manejo del estrés y la adaptabilidad, aunque se sugieren mejoras y consideraciones adicionales para futuras intervenciones.

## Referencias

- Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological wellbeing. [Disertación doctoral inédita], Rhodes University, South Africa.
- [http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site\\_name=GlobalView&view=null&f0=sm\\_creator%3A%22Bar-On%2C+Reuven%22&sort=null](http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=GlobalView&view=null&f0=sm_creator%3A%22Bar-On%2C+Reuven%22&sort=null)
- Bar-On, T., & Parker, J. (2000). *EQi:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On: versión para jóvenes*. TEA Ediciones.
- Bar-On, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *PubMed*, 18 *Suppl*, 13-25. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17295953>
- Bayona, E., (2021). *Efectos de un programa de tutoría que contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de gastronomía I.E.T.S.P* [Tesis de maestría, Universidad Nacional De Piura]. Repositorio Institucional Digital – UNP.
- <https://repositorio.unp.edu.pe/handle/20.500.12676/3035?show=full>
- Bisquerra, R. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Wolters Kluwer España | Educación.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- <https://www.sintesis.com/data/indices/9788497566261.pdf>
- Bosques-Padilla, F., & Corral-Guerrero, L. C. (2013). Efectividad vs. eficacia: ¿es tiempo de cambiar nuestra forma de pensar? *Medicina Universitaria*, 15(60), 99-100. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-universitaria-304-articulo-efectividad-vs-eficacia-es-tiempo-X1665579613496082>
- Bozal, R. G., Mestre, J. M. R., Gil-Olarte, P., De La Torre, G. G., & García, A. Z. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la

- intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1–
12. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-4.diep>
- Brioso, A. S., & Peña, A. Q. (2002). Influencias del clima familiar. Estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(1), 53-69.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: LEA.
- Esparza, O. & García, R., (2020). Programa de Inteligencia Emocional Plena en alumnos de primaria de Ciudad Juárez. *Experiencias de Intervención Comunitaria*, 1, 84–107. <http://cathi.uacj.mx/20.500.11961/15857>
- Flores, N., & Isabel, M. (2014). las variables: estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa*, 11(20), 163–182. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4785>
- Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6(743). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00743>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hansenne, M., & J. Legrand (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*. 53, 264-268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.01>

- Hassan, K. E., & Mouganie, Z. (2014). Implementation of the Social Decision-Making Skills Curriculum on primary students (Grades 1–3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2), 167–175. <https://doi.org/10.1177/0143034312469758>
- Irarrázabal, R., López, R., Rojas, I. G., & Salas, N. D. (2020). Inteligencia emocional y su potencial preventivo de síntomas ansioso-depresivos y estrés en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26. <https://doi.org/10.29393/ce26-20iera40020>
- Luy-Montejo, C. (2019). Problem Based Learning (PBL) in the Development of Emotional Intelligence of University Students. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., NietoGamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Marín, V. H., Guisado, R. C., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-3.iepi>
- Mayer, J. E., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)
- Mayer, A. N., Cantú, J. T., Rius, E. B., y Morales Garza, R. (2017). Aprendizajes Clave á la Edicación Integral. *Secretaría de Educación Pública*.  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)

- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, 1(17), 10. [doi.org/10.14483/23448350.4505](https://doi.org/10.14483/23448350.4505)
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Petrides, K. V. (2018). La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico. *Revista De Psicodidactica*, 23(2), 77–85.  
<https://doi.org/10.1016/j/psicod.2017.10.001>
- Ogunyemi, A. O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 281–296. [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_198.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espanol/Art_15_198.pdf)
- Plana, A. R. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. WK Educación.
- Plata, L., Moysén, A., & Patricia, B. (2021). Inventario inteligencia emocional EQ-I:YV: evidencias de validez y confiabilidad/precisión en personas mexicanas entre las edades de siete a 18 años. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 32(1), 74–89.  
<https://www.repsasppr.net/index.php/rebs/article/view/684>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacon-Cuberos, R., Castro-Sanchez, M., Ramirez-Granizo, I., & Gonzalez Valero, G. (2019). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Real Academia de la Lengua Española. (s.f.). *RAE*. Recuperado el 20 de octubre del 2022 de <https://dle.rae.es/habilidad>

- Rebollo, E., & de la Peña, C. (2017). Estudio de la Inteligencia Emocional y Función Ejecutiva en Educación Primaria [Study of Emotional Intelligence and Executive Function in Primary Education]. *ReiDoCrea*, 6, 29–36. <https://doi.org/10.30827/digibug.44253>
- Regner, E., (2008). Validez convergente y discriminante del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51.
- Rosero-Morales, E., Córdova-Viteri, P. N., & Balseca-Acosta, A. C. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-245. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i11.1266>
- Rubiales, J., Russo, D. P., Pompa, J. P. P., & González, R. L. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense De Psicología*, 37(2), 163–186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Cengage Learning.
- Sigüenza-Marín, V. S., Carballido Guisado, R., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>

Sociedad Mexicana de Psicología (2009). *Código ético del psicólogo* . México: Trillas.

## Anexos

### Anexo 1. Inventario Inteligencia Emocional EQ-I: YV

Inventario Inteligencia Emocional EQ-I: YV – Adaptado a población mexicana.

(Adaptado por Plata et al., 2021)

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha:

\_\_\_\_\_

#### Instrucciones

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y tacha sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz una tacha sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz una tacha en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
	Soy feliz.	1	2	3	4
2.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
3.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
4.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
5.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
8.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4

9.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
10.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
11.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
12.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4

13.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
14.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
15.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
16.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
17.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
18.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
19.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
20.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
21.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
22.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
23.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
24.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
25.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
26.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

## **Anexo 2 Carta de consentimiento informado para padres**

A través de este consentimiento se manifiesta que:

Se le está invitando a participar en el proyecto de investigación *Las emociones también importan* que tiene como objetivo desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes de 6to grado de primaria.

El programa *Las emociones también importan* consiste en 16 sesiones grupales, donde los estudiantes se les enseñarán temas relacionados con las emociones, empatía, control de estrés, entre otros, mediante los cuales se espera que los y las estudiantes desarrollen su inteligencia emocional la cual beneficiara su bienestar y salud mental.

La participación de su hija/o consistirá en la asistencia a 16 sesiones en un periodo de 16 semanas, es decir, una sesión semanal, de aproximadamente 90 minutos, donde se llevarán a cabo actividades que beneficien la inteligencia emocional de los y las estudiantes. La intervención se llevará a cabo en la Institución Adela de Cornejo (horario y día a determinar por la institución), y como criterio de inclusión se toman en cuenta a aquellos niños/as que cursen el 6to grado y tengan una edad entre 11 y 13 años, por lo tanto, aquellos estudiantes que no cumplan con dichas características no podrán participar.

Los riesgos que se pueden derivar de los procedimientos son prácticamente nulos, en caso de que el niño/a necesite intervención psicológica se le canalizará con el profesional correspondiente, en este caso, un psicólogo clínico, sin embargo, la intervención “Las emociones importan” difícilmente pudiera representar un riesgo para las/os participantes.

Los beneficios de una adecuada inteligencia emocional son diversos, desde un mejor desempeño escolar, mejor adaptación social, académica, mejor capacidad de atención, mejoría en el autoconcepto, mejores estrategias de afrontamiento para situaciones de estrés, mayor empatía

y consideración hacia el sentir de los demás. Los investigadores se comprometen a buscar en todo momento el beneficio de las/os participantes, sin que signifique gasto alguno.

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con la Institución Adela de Cornejo. Se me ha garantizado que datos personales de mi hijo/a no serán revelados en ningún momento, salvo que yo lo solicite, por otro lado, estoy consciente que los resultados de la intervención serán utilizados como parte del resultado de una tesis de maestría y probablemente serán publicados en alguna revista de divulgación científica, sin embargo, no se revelará ningún dato personal, salvo el resultado del grupo en general.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha \_\_\_\_\_ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a la participación de mi hijo(a), acepto participar en el estudio antes mencionado.

\_\_\_\_\_

Nombre, firma y/o huella digital del/la participante o responsable legal

\_\_\_\_\_

Nombre y firma del testigo 1

Relación que guarda con el participante:

\_\_\_\_\_

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido

que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con la Dra. Leticia Rios Velasco Responsable del Proyecto, al teléfono 6562989855 y/o al correo electrónico lrios@uacj.mx.

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Wendolyne Peraza Mercado y/o Dra. María de Jesús Viloría Beltrán, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y maria.viloria@uacj.mx.

### **Anexo 3. Carta de consentimiento informado para estudiantes**

A través de este consentimiento se comunica que:

Se le está invitando a participar en el proyecto de investigación *Las emociones también importan* que tiene como objetivo desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes de 6to grado de primaria.

**El programa *Las emociones también importan* consiste en 16 sesiones grupales, donde a los estudiantes se les enseñarán temas relacionados con las emociones, empatía, control de estrés, entre otros, mediante los cuales se espera que los niños y niñas desarrollen su inteligencia emocional que beneficiara su bienestar y salud mental.**

Tu participación consistirá en la asistencia a 16 sesiones durante 16 semanas, es decir, una sesión por semana, de aproximadamente 90 minutos, donde se llevarán a cabo actividades te ayuden a tener una mejor inteligencia emocional. La intervención se llevará a cabo en la Institución Adela de Cornejo (horario y día a determinar por la institución), **y como criterio de inclusión se toman en cuenta a aquellos estudiantes que cursen el 6to grado y tengan una edad entre 11 y 13 años, por lo tanto, aquellos estudiantes que no cumplan con dichas características no podrán participar. Además, también se requerirá la autorización de tus padres o tutores.**

Los riesgos que se pueden derivar de los procedimientos son prácticamente nulos, en caso de que necesites intervención psicológica se te comunicará con el profesional correspondiente, en este caso, un psicólogo clínico, sin embargo, la intervención “Las emociones importan” difícilmente pudiera representar un riesgo para las/os participantes.

Los beneficios de una adecuada inteligencia emocional son diversos, desde un mejor desempeño escolar, mejor adaptación social, académica, mejor capacidad de atención, mejoría en el autoconcepto, mejores estrategias de afrontamiento para situaciones de estrés, mayor empatía y consideración hacia el sentir de los demás. Los investigadores se comprometen a buscar en todo momento el beneficio de las/os participantes, sin que signifique gasto alguno.

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con la Institución Adela de Cornejo. Se me ha garantizado que mis datos personales no serán revelados en ningún momento, salvo que yo lo solicite, por otro lado, estoy consciente que los resultados de la intervención serán utilizados como parte del resultado de una tesis de maestría y probablemente serán publicados en alguna revista de divulgación científica, sin embargo, no se revelará ningún dato personal, salvo el resultado del grupo en general.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha \_\_\_\_\_ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación, acepto participar en el estudio antes mencionado.

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y/o huella digital del/la participante o responsable legal

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del testigo 1

Dirección

Relación que guarda con el participante:

---

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con el/la Dr./Dra. Leticia Rios velasco Responsable del Proyecto, al teléfono 6562989855 y al correo electrónico lrrios@uacj.mx .

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. María de Jesús Viloría Beltrán, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y maria.viloria@uacj.mx

Anexo 4. Manual del programa *Las emociones también importan*



**LAS EMOCIONES TAMBIÉN  
IMPORTAN**

**PSIC. KAREN SUHEY**



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Instituto de Ciencias Sociales y Administración Departamento de  
Ciencias Sociales  
Maestría en Psicología

“Programa para desarrollo de inteligencia emocional en estudiantes de  
6to. año de primaria en Ciudad Juárez, Chihuahua”

Manual de Intervención

Autora:  
Karen Suhey Santos Aguirre

Becada/o por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Bajo la dirección de  
Dra. Leticia Guadalupe Ríos Velasco Moreno

Co directora  
Dra. María de los Ángeles López Nores  
Ciudad Juárez, Chihuahua.

Noviembre 2022



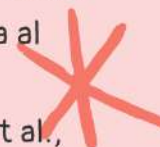
# INTRODUCCIÓN



El presente manual consiste en la descripción del programa de intervención: "Las emociones también importan", el cual tiene como propósito desarrollar la inteligencia emocional (IE) en estudiantes de 6to. grado de primaria, al aumentar la inteligencia intrapersonal e interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad.

La IE es la capacidad para reconocer, regular y gestionar nuestras emociones, así como reconocer emociones en otros y empatizar (Mayer et al., 2004). Tanto las habilidades intelectuales como las emocionales desempeñan un papel importante en los logros escolares, sociales, laborales, entre otros, a lo largo de la vida de una persona (Goleman, 1996). Se entiende por habilidad a la capacidad para realizar de manera eficiente y con facilidad una tarea o actividad, puede ser de carácter físico, mental o social, por lo tanto, estaríamos hablando de una aptitud específica para una actividad concreta (Real Academia de la Lengua Española [RAE], s.f.).

Entre los beneficios de poseer una IE desarrollada se encuentra el aumento de capacidades para afrontar retos académicos, regulación emocional, entendimiento hacia los demás, respeto hacia compañeros, entre otros (Puertas-Molero et al., 2019), además la IE es considerada como un factor protector que facilita la adaptación de la persona al contexto y favorece un mejor afrontamiento ante diferentes situaciones de la vida, así como situaciones de estrés (Rubiales et al., 2018). Al considerar lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar la IE, dados los beneficios que este tipo de inteligencia provee.





## PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

El presente manual consiste en la descripción del programa de intervención: Las emociones también importan, de creación propia, basado en 16 de los 32 componentes del currículo emocional que sugiere Rafael Bisquerra (1998). Este programa de intervención tiene como propósito desarrollar la IE en estudiantes de un grupo de 6to grado de primaria, al aumentar la inteligencia intrapersonal e interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad.

El programa está diseñado para su aplicación en grupos de 6to. grado de primaria, con un rango etario de 11-13 años, pues, según datos explorados, es la etapa en que mayor efectividad se obtiene al intervenir sobre la IE (Puertas-Molero et al., 2019). Tiene una duración de 16 semanas, con una sesión semanal de 60-90 minutos de duración cada una.

Tiene como objetivo desarrollar inteligencia emocional en estudiantes de 6to grado de primaria, desarrollar inteligencias intrapersonal e interpersonal, desarrollar manejo del estrés y desarrollar adaptabilidad. Se divide en dos módulos, donde el módulo II cuenta con actividades con mayor grado de dificultad, agregando emociones secundarias (vergüenza y asco), así como actividades grupales con mayor grado de dificultad.



## MÓDULO I

**01**

Pag. 2

**Sesión 1**  
**¿Qué son las emociones?**

**02**

Pag. 3

**Sesión 2**  
**El lenguaje de las emociones**

**03**

Pag. 6

**Sesión 3**  
**Evaluación de las emociones**

**04**

Pag. 8

**Sesión 4**  
**Escuchar y comprender a otros**

**05**

Pag. 9

**Sesión 5**  
**¿Entendemos todos lo mismo?**

**06**

Pag. 10

**Sesión 6**  
**Favoreciendo la amistad**

**07**

Pag. 11

**Sesión 7**  
**Controlar la impulsividad**

**índice**

08

Pag. 12

**Sesión 8**  
**Manejar emociones de enojo**

Pag. 13

**MÓDULO II**

09

Pag. 14

**Sesión 9**  
**Qué es la vergüenza**

10

Pag. 15

**Sesión 10**  
**El asco**

11

Pag. 16

**Sesión 11**  
**Manejo de las emociones**

12

Pag. 17

**Sesión 12**  
**Yo hablo, tú no me escuchas**

13

Pag. 18

**Sesión 13**  
**Defender las propias opiniones y  
aceptar el punto de vista ajeno****índice**

14

Pag. 19

**Sesión 14**  
**Manejo del estrés**

15

Pag. 21

**Sesión 15**  
**Desarrollando adaptabilidad**

16

Pag. 22

**Sesión 16**  
**Desarrolla gratitud**

Pag. 25

**Referencias****índice**



# LAS EMOCIONES TAMBIÉN IMPORTAN

MÓDULO I



## SESIÓN 1 ¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

### Objetivos

- Presentación.
- Conocer lo que saben las/os estudiantes sobre las emociones y cuales conocen.
- Enseñar las 4 emociones básicas (enojo, tristeza, miedo y alegría) y su manifestación fisiológica.
- Reconocer que las emociones no son buenas o malas.

### Actividades

- Presentación de la interventora (nombre, edad, mis pasatiempos).
- Presentación de los participantes (nombre, edad, pasatiempos).
- Lluvia de ideas sobre las emociones.

### Materiales

- Pelota
- Pizarrón
- Marcadores

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

- Ver Intensamente (donde verla).
- Platicar con ambos padres lo visto en clase.

### Fase I

Establecer rapport. Presentación de los participantes, el orden de las participaciones se realizará al pasar entre los alumnos una pelota, hasta que cada uno de ellos haya participado. Posteriormente se aplicará el Inventario de Inteligencia Emocional LeBaron.

### Fase II

Una vez terminando la ronda de presentación, se lanzará la pregunta ¿Qué son las emociones?, ¿Cuáles conocen?, el orden de respuesta también será al lanzar la pelota hasta que cada uno de los estudiantes haya participado.

Posteriormente se realizará la psicoeducación emocional, al explicar que son las emociones, para que sirven, que efectos producen en nuestro cuerpo y la duración de la emociones.

### Fase III

Se llevará a cabo un debate o reflexión grupal para cerrar la sesión:

1. ¿Creen que las emociones son buenas o malas?
2. ¿Qué nos mueve a sentir?
3. ¿Crees que los adultos también sienten emociones?

## SESIÓN 2 EL LENGUAJE DE LAS EMOCIONES



### Objetivos

- Conocer como las/os estudiantes perciben sus emociones, física y cognitivamente.
- Reconocer bajo que situaciones experimental determinadas emociones.
- Identificar reacciones ajenas frente a emociones dadas.
- Comparar reacciones ajenas y propias frente a las mismas emociones.
- Enseñar las funciones de las emociones.

### Actividades

- Actividad "¿Qué hago yo?"

### Materiales

- Computadora
- Pizarrón
- Marcadores
- Plantillas para trabajar

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

Tras contarles a sus padres lo realizado en la sesión, aplicarles las mismas preguntas que sus compañeros (hoja 2).

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 1 minuto de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

El educador entregará al alumnado la ficha de trabajo, en la que deberán escribir las formas de reaccionar ante emociones dadas (enojo, tristeza, miedo y alegría).

Para facilitar la actividad, se dará un ejemplo: cuando siento alegría, salto, río y muevo los brazos. Cuando siento vergüenza, me escondo, callo y giro la cara. A continuación, cada alumno pasará a una reflexión personal y en silencio deberá llenar su ficha.

Completada la hoja individual, el educador les facilitará una segunda hoja y el alumnado se levantará y pasará por la clase para buscar a tres compañeros, a los que preguntará sus reacciones ante las emociones dadas. Cada uno deberá anotar estas reacciones en la hoja 2, una para cada emoción.

Una vez finalizado el proceso anterior, se les dará un tiempo para que observen y comparen sus reacciones con las de sus compañeros ante cada emoción en particular.

### Fase III

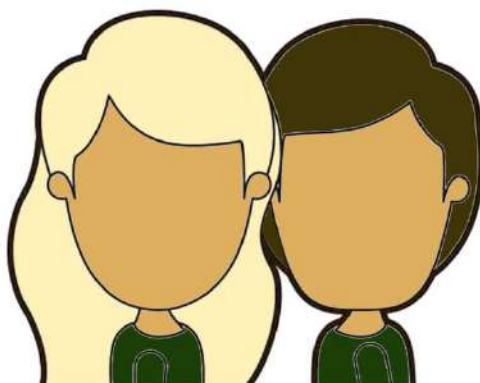
A continuación se pasa a la reflexión grupal. El educador dirigirá el debate a través de estas preguntas:

1. ¿Reaccionas siempre de la misma manera ante la misma emoción?
2. ¿Reaccionas de la misma manera frente a emociones diferentes?
3. ¿Las demás personas reaccionan de manera similar frente a las mismas emociones?
4. ¿Se parecen las reacciones de los demás a las mías?

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

## Reconociendo mis emociones

Completa las caras de abajo según la emoción.



¿Cuándo lo siento?

¿Cómo lo siento?

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Quando y como experimentan mis compañeros las mismas emociones?

Nombre: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

### SESIÓN 3 EVALUACIÓN DE LAS EMOCIONES



#### Objetivos

- Reconocer las emociones que se experimentan durante la semana.
- Identificar bajo cuales vivencias se experimentan ciertas emociones y compararlas con los compañeros.
- Recordar situaciones vividas.
- Comparar emociones propias y ajenas.

#### Actividades

- Actividad "Las emociones de la semana"

#### Materiales

- Computadora
- Pizarrón
- Marcadores
- Hoja de actividad

#### Tiempo

- 60-90 minutos

#### Tarea

- Platicarles a sus padres sus tres emociones y vivencias más significativas de la semana y preguntarles por tres emociones y vivencias de la semana.

#### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 1 minuto de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

#### Fase II

El educador pedirá a los alumnos que recuerden situaciones vividas durante la semana.

Se dejarán de 20 a 30 minutos de silencio para dar tiempo a recordar y registrar las emociones de los últimos 7 días (registro en hoja de actividad).

#### Fase III

Posterior al registro, se dividirá la pizarra en 4 partes y en cada una de ellas se escribirá una emoción (alegría, tristeza, miedo y enojo).

Se pedirá al alumnado que vaya diciendo las situaciones vividas en la semana que estén relacionadas con estas emociones y se irán escribiendo en las tres columnas. Todos los alumnos deben participar.

Se comentará cada situación relacionándola con las emociones aportadas, dando paso a un debate entre el grupo. Se debe constatar que cada persona vive de manera diferente cada situación, lo que hace que las emociones puedan ser diferentes.

Las situaciones a analizar pueden ofrecer situaciones conflictivas no resueltas, por lo que el educador centrará especial atención en ella, para buscar una solución al conflicto con la ayuda del grupo.

Todas las aportaciones son válidas, en ningún momento se debe menospreciar una idea u opinión o considerar que no era correcta la emoción para aquella situación. Cada uno siente de manera diferente y, por tanto, la misma situación puede producir a cada uno emociones diferentes.

# LAS EMOCIONES DE LA SEMANA



LUNES

MARTES



MIÉRCOLES

JUEVES



VIERNES

SÁBADO



DOMINGO





#### SESIÓN 4 ESCUCHAR Y COMPRENDER A OTROS

##### Objetivos

- Facilitar las relaciones sociales.
- Identificar emociones dadas en las relaciones.
- Favorecer la escucha activa.
- Adecuar la manera de comunicarse.

##### Actividades

- Actividad "Sentir y comunicar"

##### Materiales

- Pizzarón
- Computadora

##### Tiempo

- 60-90 minutos

##### Tarea

Preguntar a sus padres si ellos se sienten escuchados por las personas a su alrededor.

Preguntar como se sienten cuando no son escuchados.

##### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 2 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

##### Fase II

Se distribuye al alumnado formando un círculo, de tal manera que se puedan ver las caras. A cada uno se le dará una ficha donde habrá escrito un rol o actitud a representar.

El alumnado mirará su ficha, reflexionará por un momento sobre lo que está escrito e interiorizará su papel. Sin comunicarse y en silencio la pondrá en el suelo boca abajo, para no dejar ver lo que está escrito.

El educador inicia una conversación: "Mañana iremos al cine y nos hemos reunido para ponernos de acuerdo en la película que les gustaría ir a ver".

Empieza el debate y cada participante debe actuar según esté escrito en su ficha. El educador debe motivar a la participación del grupo, intentando que todos opinen. Se les dejará un máximo de 15 minutos para la discusión y a continuación se pasará a la puesta en común.

##### Fase III

- ¿Sienten que su opinión fue respetada opinión?
- ¿Alguien se ha ofendido?
- ¿Se han detenido a pensar qué siente el otro al escuchar vuestra opinión?



## SESIÓN 5 ¿ENTENDEMOS TODOS LO MISMO?

### Objetivos

- Desarrollar comunicación asertiva.
- Recibir mensajes..
- Interpretar el mensaje a través del dibujo.

### Actividades

- Actividad "¿Entendemos todos lo mismo?"

### Materiales

- Pizarra
- Computadora
- Hojas
- Colores

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 2 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

Se pedirá un voluntario que deberá explicar al resto de la clase un dibujo. Para ello se les facilitará una hoja de papel y lápiz y se les pedirá que hagan un dibujo en función de las ordenes dadas.

Nadie puede ver el dibujo que realiza el compañero. El voluntario explicará al resto del grupo el dibujo. Para ello se pondrá en pie junto a la pizarra mirando al grupo clase y describirá el dibujo dado, teniendo en cuenta que solamente se puede explicar con palabras, como si hablara con sus compañeros por teléfono.

El alumnado interpretará lo que el voluntario les comunica dibujando en el papel, pudiendo preguntar todo aquello que no se entienda. La actividad se dará por finalizada en el momento en que todos creen tener el dibujo según las instrucciones dadas.

El voluntario enseñará el dibujo al resto del grupo y compararán los dibujos realizados con el del instructor.

Se entrará en un análisis para ver las diferencias detectadas en la realización del dibujo, identificando las razones de por qué se han producido. Se observarán también las emociones experimentadas a lo largo del trabajo y las circunstancias que las han provocado.

### Fase III

- ¿Los dibujos son todos iguales?
- ¿Creéis que cuando hablamos los demás entienden lo mismo que queremos explicar
- ¿Qué emociones habéis experimentado al no interpretar todos lo mismo?



## SESIÓN 6 FAVORECIENDO LA AMISTAD

### Objetivos

- Facilitar las relaciones sociales.
- Identificar emociones.
- Favorecer la escucha activa.
- Sugerir alternativas de conducta.

### Actividades

- Actividad "La historia de Paco"

### Materiales

- Títere

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

Hacer una lista de conductas que surgen cuando los alumnos se encuentran tristes o enojados y sugerir alternativas (en caso de que las actitudes no sean las más asertivas).

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 3 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

El alumnado se sentará en el suelo formando un círculo. Se les presentará un personaje singular (un títere); se trata de un muñeco que tiene un problema y que le gustaría compartirlo con ellos para ver si entre todos pueden buscar soluciones.

El educador presenta al muñeco: "Éste es Paco y les quiere explicar una historia". Paco les explica su situación:

"Me siento triste y disgustado por un problema que me surgió el otro día. Me gustaría saber qué es lo que he hecho mal y si me podríais ayudar. Mi gran ilusión es tener amigos". A continuación les relata su historia: "Últimamente, cuando llego al colegio, mis compañeros me contestan mal, parece que a todos les caigo mal y no sé qué hacer; yo creo que me tienen envidia o que piensan que yo soy... (antipático, agresivo, egoísta...)"

Mientras cuenta su problema muestra actitudes negativas o que pueden ser rechazadas por los demás: egoísmo, tratos con gritos y malas palabras, intolerancia, deseo de querer dirigirlo todo y no dejar opinar a otros, posturas intransigentes, personalidad explosiva, enfado y agresividad.

Paco les pedirá que le ayuden a identificar las emociones y actitudes que están perjudicando sus relaciones.

### Fase II

El alumnado le ayudará a identificar esas actitudes y, con la ayuda del educador, le indicarán actitudes positivas como alternativas a las anteriores para que sus relaciones mejoren. A continuación y para recoger las alternativas dadas, se nombrará un secretario o secretaria encargado de ir anotando en la pizarra las alternativas o soluciones concretas que se propongan para cada una de las situaciones.

### Fase III

Una vez que se ha concluido este espacio, Paco, en colaboración con el alumnado, hará un repaso y resumen de las actitudes y emociones deseables a las que debe tender y aquellas que quiere cambiar. Además, manifestará su satisfacción y su agradecimiento por la ayuda que le han prestado. Se despedirá hasta una próxima ocasión.

## SESIÓN 7 CONTROLAR LA IMPULSIVIDAD



### Objetivos

- Regular la expresión de emociones.
- Desarrollar técnicas que permitan manejar impulsos.

### Actividades

- Técnica de tiempo fuera.
- Técnica de autoverbalizaciones

### Materiales

- Pizarón
- Computadora

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

Explicar a sus padres las técnicas vistas en clase.

Pedir a sus padres que les den ejemplos de autoverbalización.

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 3 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

Plantear una situación que les haga sentir molestos y comentar cual suele ser la reacción ante tal emoción.

Normalizar la emoción y analizar la reacción,

Escuchar los diversos tipos de reaccionar de compañeros y proveer estrategias para situaciones de enojo, ira o frustración.

Enseñar la técnica de autoverbalización.

Normalizar el hecho de que para regular nuestras emociones, en ocasiones puede ser necesario tomar un tiempo fuera para autorregulación y ese tiempo es valido y debe ser respetado.

Todos deberán pasar y dar un ejemplo de autoverbalización.

### Fase III

- Escuchar las opiniones de los alumnos respecto a las técnicas enseñadas en clase.
- Explicar la tarea, lo que le preguntaran a sus papás y como normalizar las emociones de ira al momento de platicar con ellos sobre lo visto en clase.

## SESIÓN 8 MANEJAR EMOCIONES DE ENOJO



### Objetivos

- Regular la expresión de emociones.
- Desarrollar técnicas que permitan manejar impulsos.

### Actividades

- El banco de las emociones.

### Materiales

- Pizarón
- Computadora
- Caja con tarjetas donde haya diferentes emociones.

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

Explicar a sus padres las técnicas vistas en clase.

Preguntar a sus padres, como reaccionan cuando están enojados.

Preguntar a sus padres como sienten en su cuerpo el enojo, la ira o la frustración.

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 3 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

La ira es esa emoción que hace que los niños sientan enfado, irritabilidad, resentimiento o furia ante una situación que no les gusta o les produce frustración. La ira tiene dos formas de expresión, una más interna en la que aumenta el ritmo cardíaco, la presión sanguínea y la adrenalina; y otra más externa en la que la expresión cambia, el niño eleva el tono de voz, sus músculos se tensan... En un momento de ira los niños pueden gritar, romper cosas, lanzar objetos, pegar o insultar.

La ira puede ser una emoción desagradable, pero no podemos considerar que sea una emoción negativa, dado que podemos aprender mucho de ella. Es normal sentirse enfadado o rabioso en ciertas situaciones, por lo que no podemos invalidar esta emoción. Y muchas veces, con nuestro comportamiento y nuestras palabras, podemos llevar a que los niños se sientan peor.

Enseñar que puede admitirse cualquier sentimiento pero no cualquier comportamiento. Es decir, uno puede sentirse frustrado, pero no por ello puede golpear, patear o agarrar a otro para expresar lo que siente.

### Fase III

Acción para el intercambio de emoción.

Simula ir al banco de emociones para intercambiar una emoción por otra. El pase de entrada es la acción realizada. Por ejemplo:

- Cambiar la tristeza por la alegría --> Acción: un abrazo
- Cambiar la ira por la paz --> Acción: dialogar

Con estas actividades los niños desarrollarán sus habilidades para el bienestar emocional. Además, posteriormente lograrán interactuar en su entorno social con un mayor dominio de sí mismos, comunicación asertiva, respetuosa y empática. También entenderán la valoración de la conducta positiva o negativa, la elección de decisiones y podrán resolver situaciones desafiantes y alcanzar metas retadoras. Gestionar sus emociones les abrirá muchas puertas en el futuro inmediato y lejano, pero sobre todo les ayudará a ser más felices.

### Fase III

- Cada uno pasará al frente y describirá el por que eligieron la emoción final.



# LAS EMOCIONES TAMBIÉN IMPORTAN

## MÓDULO II

## SESIÓN 9 LA VERGÜENZA



### Objetivos

- Identificar la vergüenza.
- Normalizar la emoción de vergüenza.

### Actividades

- El animal de la vergüenza
- Dibujar la vergüenza

### Materiales

- Pizarrón
- Computadora

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

Explicar a sus padres lo que es la vergüenza.

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 3 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

La timidez y la vergüenza de los niños no aparece hasta los 2 años. A partir de esta edad, el niño empieza a ser consciente de que los demás evalúan sus acciones y que pueden darse cuenta de sus errores e incluso reírse de él, por lo que empiezan a sentirse avergonzados.

A los 3 o 4 años de edad, los niños dan mucha importancia a la opinión de los demás y ante personas o situaciones nuevas o distintas de su entorno familiar más cercano, que le proporciona seguridad, pueden sentirse incómodos. Al tratar de enfrentarse a estas situaciones 'complicadas' pueden aflorar los primeros signos de retraimiento o timidez.

Dado que la vergüenza es una emoción (secundaria, ya que está formada a partir de otras como el miedo o la rabia), es necesario enseñar los recursos para que aprendan a gestionarla.

### Fase I

El animal de la vergüenza

Durante una conversación cómplice, en un lugar adecuado y cuando su ánimo sea el idóneo vamos a mantener el siguiente diálogo:

- Si tu vergüenza, fuera un animal, ¿Cuál sería?

- ¿Qué hace la vergüenza por ti? (puede ser que diga, me protege, me da seguridad...)

- Y si yo quisiera acercarme a ese animal, ¿Cómo tendría que hacerlo?

- ¿Qué tendríamos que hacer para que en lugar de que te proteja la vergüenza te pudieras proteger tú?, ¿Cómo te puedo ayudar a conseguirlo? (a lo mejor es necesario ayudarlo a convertirlo en otro animal con cualidades más fuertes).

Dibujar la vergüenza

Cogemos papel y lápiz, y vamos a dibujar la vergüenza.

¿Qué aspecto tendría? Haz que el niño la pinte según se la imagine. Después, vamos a ir añadiendo objetos como un bigote divertido o una capa de superpoderes o una exclamación con una frase motivadora.

### Fase III

Pasar al frente y describir el dibujo, así como explicar el porque escogieron a determinado animal.

## SESIÓN 10 EL ASCO



### Objetivos

- Dar a conocer lo que es el asco y como se manifiesta.
- Normalizar que sentir asco ante algo nuevo o que nunca se ha probado o asociado al miedo a lo desconocido.
- Plantear y compartir bajo que situaciones se experimenta la emoción del asco.

### Actividades

- Lo imagino y lo acepto.

### Materiales

- Pizarrón
- Computadora

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

- Hacerle frente al asco es exponerse gradualmente a lo que nos da asco. Para ello, lo recomendable sería que primero te aproximaras a cosas parecidas y después realizaras la exposición final.
- Exposición final. La persona tendrá que ir incluyendo el estímulo aversivo en su vida.
- Es importante evitar situaciones en las cuales, además de asco, el niño pueda sentirse humillado, por ejemplo, al recoger heces y burlarse de las arcadas que pudieran presentarse. Se debe entender que un momento de vulnerabilidad.

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 4 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

El asco es la emoción que nos evita aceptar alimentos tóxicos o en mal estado, nos desapega de aquello que no nos conviene o es un peligro para nosotros o nuestra comunidad. Sin embargo, en ocasiones sentimos asco ante cosas y personas sin que ello esté justificado, por ejemplo ante algún alimento o ante personas que nos caen mal. Además, la carga emocional del asco puede llevarnos a la intolerancia, es decir, a no soportar ciertas cosas o personas, lo que conlleva prejuicios y una visión muy parcial de la realidad.

El asco es una emoción que se genera cuando existe un estímulo que es repulsivo. Además, está directamente relacionado con el miedo. Aun así, en muchas ocasiones tiene una función, ya que, como la ansiedad, puede ayudarnos a sobrevivir.

### Fase II

1. Entiende lo que es el asco. explicar lo que es el asco, cuáles son sus mecanismos de funcionamiento y qué consecuencias tiene para el organismo.
2. Aceptar que lo que se evita es importante por qué tienes que hacerle frente al estímulo aversivo. En este caso, cada uno de los estudiantes imaginará algo que le mucho asco (alimento o situación)
3. Relajación. Un vez imaginado el estímulo aversivo, se procederá a implementar técnicas de relajación (respiración).



## SESIÓN 11 MANEJO DE LAS EMOCIONES

### Objetivos

- Regular la expresión de emociones.
- Identificar estrategias para regular actitudes impulsivas ante situaciones competitivas.
- Desarrollar actitudes positivas ante conflictos o dificultades de relación.
- Buscar alternativas.

### Actividades

- Actividad "Y yo, ¿Cómo actúo?"

### Materiales

- Pizarra
- Computadora
- Cancha
- Pelota

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

#### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 4 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

#### Fase II

Se divide la clase en dos grupos. Cada uno de ellos nombrará un secretario, que será el encargado de observar y anotar todo aquello que vaya sucediendo. Se llevará a cabo una actividad competitiva.

El educador explicará a los alumnos que van a realizar un juego diferente. Se trata de ver qué equipo es capaz de hacer más goles en 10 minutos de juego. Sin perder la connotación de juego, no existen faltas ni habrá árbitro.

Las reglas del juego serán las básicas: tomando la pelota se intenta llegar a la portería. Se les da 5 minutos para que se organicen y busquen estrategias de juego. Se inicia el juego y al cabo de 10 minutos suena el pito y se para el juego. El alumnado se sentará en el suelo formando un semicírculo y los dos secretarios explicarán al resto de la clase lo que han observado. No se puede hacer ningún comentario, se escuchará en silencio.

#### Fase III

Se hará una ronda de respuestas:

1. ¿Qué emociones han surgido?
2. ¿Qué situaciones han provocado esta emoción?
3. ¿Cómo se ha manifestado la emoción?
4. ¿Qué podríamos hacer para evitar respuestas impulsivas ante estas emociones?
5. ¿Creéis que las normas favorecen el juego?

Las respuestas deben ser globales y no personales, por lo que no se debe hablar de un alumno concreto sino de la emoción y conducta observada.



## SESIÓN 12 YO HABLO, TÚ NO ME ESCUCHAS

### Objetivos

- Apreciar la necesidad de escuchar.
- Descubrir el sentimiento de sentirse ignorado.

### Actividades

- Actividad "Vamos al cine"

### Materiales

- Pizarón
- Marcadores

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

Preguntar a sus padres en que ocasiones no se han sentido escuchados.

Preguntar como se sienten cuando no son escuchados.

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 5 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

Se forman grupos de 3-4 alumnos (deben quedar grupos pares que denominaremos A y B). Se trata de organizar, para el último día de clase, una salida a un cine. Los grupos A prepararán la salida buscando argumentos para que su propuesta sea la más votada. Los grupos B también prepararán la actuación. El objetivo de los grupos B es no escuchar al grupo A; para ello deberán organizarse y pensar cómo actuarán para no escuchar a los miembros del grupo A.

Trabajo en grupos A – B Se colocan los miembros del grupo A frente a los del B. Los componentes del grupo A empiezan a explicar y tratar de convencer a los del grupo B de su propuesta. Lo harán de manera organizada y con una información estructurada. Los componentes del grupo B deben actuar para no escuchar a los miembros del grupo A. Se les deja actuar durante unos 10-15 minutos para la discusión: mientras A intenta convencer a B de su elección, B no hace ningún esfuerzo para escuchar.

Se les da poco tiempo para el trabajo en grupo, ya que no se trata de convencer a nadie, sino de que sean conscientes de qué pasa cuando se intenta explicar alguna cosa que se cree interesante y el receptor no escucha.

Para esta actividad se darán opciones (¿Cuál cine será?, ¿Película regular o en 3D?, ¿Qué día?)

### Fase III

- ¿Qué ha pasado?
  - ¿Cómo te has sentido?
  - ¿Has podido explicar tus argumentos?
  - ¿Por qué?
  - ¿Qué has hecho para que te escucharan?
  - ¿Crees que si te hubieran prestado más atención te habría sido más fácil hablar?
  - ¿Seguirías hablando en esta situación?
- 
- ¿Qué ha pasado?
  - ¿Cómo te has sentido?
  - ¿Has podido explicar tus argumentos?
  - ¿Por qué?
  - ¿Qué has hecho para que te escucharan?
  - ¿Crees que si te hubieran prestado más atención te habría sido más fácil hablar?
  - ¿Seguirías hablando en esta situación?



### SESIÓN 13 DEFENDER LAS PROPIAS OPINIONES Y ACEPTAR EL PUNTO DE VISTA AJENO

#### Objetivos

- Exponer y defender las propias opiniones.
- Realizar aportaciones y aceptar el punto de vista ajeno.
- Identificar las emociones experimentadas.

#### Actividades

- Actividad "Nuestra fiesta"

#### Materiales

- Pizarón
- Computadora

#### Tiempo

- 60-90 minutos

#### Tarea

#### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 5 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

#### Fase II

Se divide la clase en grupos de 4 o 5 personas. Los grupos serán heterogéneos, a ser posible sus miembros no deben ser amigos entre sí ni trabajar juntos de forma habitual.

Se les propone organizar una fiesta. Para ello deberán ponerse de acuerdo en los aspectos dados (ficha de trabajo), contemplando todos los detalles que esto significa.

En el trabajo en grupo deberán aportar ideas, defenderlas y a su vez escuchar y respetar las ideas de los compañeros.

A continuación se les dará 20 minutos para organizar la fiesta. Durante el trabajo en grupos, el educador observará la organización y el proceso que sigue cada grupo.

Observará los siguientes aspectos:

- Emociones que surgen
- Manera de organizarse y relacionarse
- Papel que juega cada miembro del grupo
- Sentimientos y emociones cuando no son escuchados
- Sentimientos y emociones cuando la idea no se da por válida
- Sentimientos y emociones cuando se detectan dos líderes
- Sentimientos y emociones cuando se sienten marginados.

#### Fase III

- Se sentarán formando un círculo y se les pedirá que compartan su experiencia, lo que han sentido y vivido.
- El educador facilitará el diálogo con la información obtenida, para que poco a poco sean conscientes de sus actitudes y de cómo se pueden sentir los demás al trabajar con ellos.
- A aquellos alumnos en los que el educador observó que experimentaron alguna emoción de forma clara y explícita, les pedirá que compartan con el resto de la clase los motivos que hicieron surgir estas emociones.
- Se comentarán aquellas emociones que desfavorecen las relaciones y el trabajo en grupo, y a la vez aquellas que han facilitado la organización y el sentirse bien,
- Se les hará reflexionar sobre su propia actuación, buscando estrategias para mejorar todas aquellas actitudes que puedan entorpecen una relación.



## SESIÓN 14 MANEJO DEL ESTRÉS

### Objetivos

- Explicar que es el estrés.
- Explicar que tiene una función adaptativa, por lo tanto, no siempre es malo.

### Actividades

- Soy Superman o Wonder Woman

### Materiales

- Pizarra
- Computadora
- Plantilla "La estrella de la respiración"

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

- Practicar la "La estrella de la respiración" en casa e invitar a los padres a usarla con ellos.

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 5 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

Cuando los niños llegan a la edad escolar, pueden sufrir presiones de diversas fuentes. Estas pueden provenir de los propios niños, así como de los padres, los maestros, los compañeros y la sociedad en general. Esta presión puede adoptar muchas formas, a las que los niños deben responder y adaptarse.

No todas las clases de tensiones son malas. Una cantidad moderada de presión por parte de un maestro o un entrenador, por ejemplo, puede motivar a un niño a mantener sus calificaciones altas en la escuela o a participar más plenamente en las actividades deportivas. Manejar con éxito las situaciones o acontecimientos estresantes mejora la capacidad del niño para afrontarlos en el futuro.

#### Soy Superman o Wonder Woman

- Empezaremos indicándoles a los niños que deben adoptar una postura de "poder", como si fuera superhéroes: de pie, con la espalda recta, brazos en jarras y lo más importante, con los ojos cerrados.
- Se van a convertir en superhéroes capaces de desarrollar sus sentidos al máximo.
- En riguroso silencio van a escuchar todo sonido que les envuelve durante 5 minutos. Es bueno que estén atentos y relajados para abrir sus radares a cualquier sonido, por pequeño que sea...
- Se trata solo de animarles a que sean receptivos a todo lo que les envuelve y a todo lo que acontece por pequeño que sea, por insignificante que parezca. "Me doy cuenta de que a lo lejos se escucha una cómo alguien ríe", "me doy cuenta de que el señor que ha pasado parece triste", "me doy cuenta de que a lo lejos se escucha a la cría de un pájaro llamando a su madre desde el nido", "me doy cuenta de que una nube ha ocultado el sol..."

### Fase III

Tras 5 minutos de conciencia plena, se invitará a que cada uno de ellos comparta lo que escuchó y experimentó mientras se sentía un super héroe.

A modo de cierre se psicoeducará respecto a situaciones que nos pueden ocasionar estrés, y se incitará a que cada uno de ellos comparta situaciones estresantes y como podría solucionarlas.

VAMOS A TRANQUILIZARNOS CON  
**LA ESTRELLA DE LA  
 RESPIRACIÓN**



Pase el dedo por un lado de la estrella, mientras respira profundamente. Contenga la respiración en el punto y exhale mientras se desliza hacia abajo por el otro lado. Continúa hasta que hayas dado la vuelta a toda la estrella.



## SESIÓN 15 DESARROLLANDO ADAPTABILIDAD

### Objetivos

- Explicar que es la adaptabilidad.
- Explicar en que situaciones de nuestra vida es necesaria la adaptabilidad.

### Actividades

- Sigue la estrella Polar

### Materiales

- Pizarrón
- Computadora
- Hojas de cuaderno
- Lápicos

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

- Explicar a sus padres lo que es la adaptabilidad.
- Preguntar en que ocasiones de su vida la han necesitado.
- Explicar la dinámica vista en clase.

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 5 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

La adaptabilidad es la capacidad física, emocional e intelectual de enfrentar lo que nos demanda el entorno, esto es, el cómo reaccionamos ante los cambios, buscando en todo momento un equilibrio y bienestar. Sin embargo, esto no quiere decir que se tenga que sobrevivir o ajustarse a la situación, sino evolucionar.

El proceso de adaptación es crucial y diferente para cada persona, pero al final de todo se logra un bienestar y es que en todo momento estamos expuestos y vulnerables ante eventos inesperados, los cuales pueden causar dolor, incomodidad y frustración.

Desde el nacimiento, es necesario que se les permita experimentar situaciones que les muestre que el error y el fracaso son parte del aprendizaje y de la vida apoyándolos en todo momento sin necesidad de ser exigentes, transmitiendo optimismo, esperanza y la posibilidad de salir adelante. Así como también, a través de esas experiencias, enseñarles a desarrollar su capacidad de amor propio, aceptación, valor, respeto, expresión y gestión de emociones.

### Fase III

Sigue la estrella Polar: Imagina que alguien te haz perdido en un centro comercial, es uno que frecuentas, sin embargo, no encuentras a tus padres. ¿Qué sería lo primero que harías? En primer lugar, quizá pienses en llamar a tus padres pero, ¿Y si no tienes tu celular contigo o se ha quedado sin batería?, ¿Qué harías después?. Para tener más capacidad de adaptación, necesitas identificar tus fortalezas y saber hacia donde quieres ir.

Cada uno de los alumnos compartirá la manera de solucionar una situación así y las emociones que experimentaría (miedo, enojo, etc.).

### Fase IV

Encuentra tu norte: Hazte estas preguntas: ¿Cuál es tu propósito de esta semana? ¿Qué me hace sentir tranquilo? ¿Qué partes de mí son tan fundamentales que un cambio externo cuando no puedo cumplir mis metas? Recuerda escribir tus respuestas.

Identifica tus fortalezas: ¿Qué talentos, habilidades o experiencia tienes? Haz un inventario, escríbelo todo y no te dejes nada de nada.

Traza un mapa: : Crear un mapa de de la semana que te ayude a encontrar tu norte y en qué punto te encuentras hoy.

Divide tus planes: cuando tengas la visión general, prepara tus planes para el futuro dividiéndolos por día. Haz planes detallados para una semana.



## SESIÓN 16 DESARROLLA GRATITUD

### Objetivos

- Aprender sobre la gratitud.
- Descubrir el sentimiento de sentirse agradecido.

### Actividades

- Juego "¿Cómo me sentiría sin...?"

### Materiales

- Pizarrón
- Marcadores
- Plantillas
- Colores

### Tiempo

- 60-90 minutos

### Tarea

- El frasco de la gratitud.

En casa tomarán un frasco, botella o caja (aunque es mejor que sea transparente, por eso sugerimos un frasco), luego lo decorarán. Se convertirá en su frasco de la gratitud.

En pequeños papelitos irán escribiendo todo lo que podemos agradecer, cosas, personas, situaciones, etc. que nos van sucediendo día a día, después lo guardarán en el "frasco de la gratitud".

Al final de la semana, dedicarán un tiempo para leer los papelitos de agradecimiento.

Se estimula la reflexión, que descubran todas las cosas, personas o situaciones por las que pueden agradecer.

La idea es posicionarlos del lado optimista y reflexivo, que se den cuenta de lo que tienen y no se enfoquen en lo que les falta.

### Fase I

Establecer rapport.

Realizar 5 minutos de ejercicio de respiración.

Pequeño repaso sobre la sesión anterior.

### Fase II

El propósito que es que los niños se dé cuenta de lo que tienen y lo valoren. Es normal que en ocasiones olvidemos lo que tenemos porque tendemos a normalizar lo que está siempre presente en nuestras vidas.

La idea de este juego es que a través de la imaginación puedan ver cómo sería su vida sin "algo" y eso les permita valorarlo y dar gracias porque lo tienen. Por ejemplo: ¿Cómo me sentiría sin mi casa?... ¿Cómo me sentiría sin mi juguete favorito?... ¿Cómo me sentiría sin mi amigo? Etc.

Es importante ayudar a los niños a reflexionar sobre todo lo que tienen, sobre todo para ayudarlos a enfocarse en lo que sí tienen y no en el que les falta, como normalmente lo hacen muchas personas.

### Fase III

Escribirán una carta (apoyándose de la platilla adjunta) a alguna persona a quien le quieran agradecer algo.

Posteriormente dibujaran tres situaciones u objetos por los que estén agradecidos y para finalizar, los compartirán con el grupo.



## Carta de gratitud


Para:

Gracias por ser mi:

Te aprecio porque:

Eres importante para mi porque:

Cuando pienso en ti, yo siento:



**DIBUJA TRES COSAS POR  
LAS QUE ESTÉS  
AGRADECIDA/O**

# REFERENCIAS

- Álvarez, M., Agulló, M., Bisquerra, R., Filella, G., López, É., Paula, I., Pérez, N., Renom, A., Rodríguez, F., Talavera, M., & Vargas, C. (2007). Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años) (2nd ed., Vol. 2). Wolters Kluwer. [www.wkeducacion.es](http://www.wkeducacion.es)
- Bar-On, T., & Parker, J. (2018). EQi:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes. TEA Ediciones.
- Bayona, E. (2021). Efectos de un programa de tutoría que contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de gastronomía I.E.T.S.PCETURGH-Perú de la ciudad de Piura, 2017.
- Bisquerra, R. (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (Ciss Praxis, Ed.; 5ta ed.).
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis. [www.sintesis.com](http://www.sintesis.com)
- Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6(JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00743>
- García, R., & Esparza, O. (2020). Programa de Inteligencia Emocional Plena en alumnos de primaria de Ciudad Juárez. *Experiencias de Intervención Comunitaria*, 1, 84–107.
- Gardner, H. (1981). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (Penguin Random House).
- Guil, R., Mestre, J., Gil-Olarte, P., de La Torre, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención\* Development of Emotional Intelligence in Early Childhood: A Guide for Intervention. *Universitas Psychologic*, 17. <https://doi.org/10.11144>
- Mayer, A. N., Cantú, J. T., Rius, E. B., & Morales Garza, R. (2017). Secretaría de Educación Pública.
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, 1(17), 10. <https://doi.org/10.14483/23448350.4505>
- Ogunyemi, A. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 281–296. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924002>
- Oliveros P, V. B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>
- Plata, L., Moysén, A., & Patricia, B. (2021). Inventario inteligencia emocional EQ-I:YV: evidencias de validez y confiabilidad/precisión en personas mexicanas entre las edades de siete a 18 años. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 32(1), 74–89.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacon-Cuberos, R., Castro-Sanchez, M., Ramirez-Granizo, I., & Gonzalez Valero, G. (2019). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Rebollo, E., & de la Peña, C. (2017). Estudio de la Inteligencia Emocional y Función Ejecutiva en Educación Primaria Palabras clave: Inteligencia Emocional | Función Ejecutiva Study of Emotional Intelligence and Executive Function in Primary Education. *ReiDoCrea*, 6, 29–36.
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva Pompa, J. P., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015/Systematic Review of Social-Emotional Training Programs For Children and Adolescents. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163–186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Siguenza, V., Carballido, R., Pérez, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-3.iepi>
-

